

## Questões de Orientação

Luís Imaginário\*

O texto explora duas ideias, a de que toda a intervenção de orientação o é, de facto, de reorientação, a primeira, e a de que, presentemente, importa tanto a orientação vocacional quanto a orientação para os tempos livres, a segunda. A propósito das intervenções de orientação como de reorientação percorrem-se sumariamente os principais modos que sucessivamente foram emergindo para ajudar as escolhas vocacionais, para explicar a socialização profissional e para resolver problemas vocacionais e, depois, mais extensivamente, tematiza-se uma perspectiva da orientação centrada na ajuda à elaboração e concretização de projectos vocacionais e de vida que intencionaliza as suas intervenções como de reorientação. Relativamente à orientação para os tempos livres, discute-se o significado psicológico da sua articulação com a orientação vocacional, enumeram-se os objectivos das intervenções que evidenciam tal articulação e apresentam-se razões que legitimam a atenção prestada aos tempos livres dos jovens escolares. Na conclusão, relacionam-se as duas ideias sobre as quais antes se reflectiu e mostra-se como a exploração dos tempos livres exemplifica uma intervenção de reorientação.

Desejaria partilhar convosco duas reflexões porventura menos habituais quando se tematiza o problema da orientação e na expectativa também de, com elas, suscitar e estimular a discussão. Uma pode enunciar-se do seguinte modo: *toda a intervenção de orientação é-o, de facto, de reorientação!* E a outra: *hoje por hoje, importa tanto a orientação vocacional quanto a orientação para os tempos livres!* Proponho-me explorá-las brevemente uma após outra e, depois, tentar extrair conclusões possíveis das suas interrelações.

### Intervenções de orientação ou de reorientação?

As perspectivas mais comuns sobre as intervenções de orientação tendem, em geral, a oscilar entre dois extremos: as que crêem que os sujeitos, em particular os jovens, tomam (ou devem tomar) decisões resultantes da actualização do conceito de si próprios e as que postulam que as “escolhas” de formação e profissionais mais não são do que o resultado da sua distribuição, desejada ou não, pela

estrutura de oportunidades educativas e de formação, profissionais e de emprego num dado tempo e espaço disponíveis. Posto o problema nestes termos, apenas no primeiro caso se poderia falar, em rigor, de “escolha vocacional”, enquanto no segundo seria mais apropriado referir-nos a “socialização profissional”. Todavia, porque entre esses extremos existem matizes, valerá a pena percorrer rapidamente, primeiro, os principais (historicamente falando) modos de abordar o problema da orientação que, na sua diversidade, convergem na persistência com que ocultam (ou se conformam) com o que parece dever ser evidenciado — que as intervenções de orientação o são sempre de reorientação. Depois, configurar-se-ão nas suas linhas essenciais o que poderão ser as intervenções de orientação que de um modo intencional e sistemático se assumem, justamente, como intervenções de reorientação.

As estratégias de intervenção centradas na ajuda à escolha vocacional começaram por privilegiar a avaliação dos atributos dos indivíduos (conhecimento de si mesmos), que depois comparavam ou emparelhavam com as características das formações e das profissões (conhecimento do mundo escolar e profissional). As técnicas utilizadas fundam-se na psi-

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

cologia diferencial (psicotecnia, testologia) e pressupõem a estabilidade quer dos atributos individuais quer das características das formações e das profissões, sendo estas objecto de uma criteriosa informação escolar e profissional. Tais estratégias reivindicam-se de uma ideologia científica, de uma racionalidade que impregnaria quer os comportamentos individuais quer a organização e funcionamento social e, num mercado de trabalho em expansão, tornariam possível concretizar o seu objectivo da orientação escolar e profissional, ou seja, a descoberta das vocações dos jovens, que se actualizariam nas escolhas de formação, primeiro, e profissionais, de seguida. Foi assim que, no campo da intervenção psicológica, nasceu o “movimento da orientação”, que representou um progresso notável relativamente a épocas precedentes, quando o acesso às diversas profissões era pura e simplesmente determinado pela pertença a um determinado contexto socioeconómico, cultural e familiar, isto é, pelo projecto social explícito — uma efectiva “orientação” —, cuja influência, agora igualmente sob a forma de projecto social implícito, tende de algum modo a ser ocultada.

Posteriormente, a crise das ideologias científicas, por um lado, e o carácter problemático do funcionamento social, por outro, impulsionaram a emergência de estratégias de intervenção que passaram a privilegiar, em vez da avaliação psicotécnica e da administração de informação escolar e profissional, a ajuda à auto-realização dos jovens. As técnicas utilizadas fundam-se na psicologia humanista, perspectivam o problema da orientação como de ajustamento global dos sujeitos, que não restringem às suas dimensões cognitivas, de racionalidade em sentido estrito, e, por consequência, prestam uma atenção nova às suas dimensões emocionais, atitudinais, afectivas, motivacionais. Contudo, o objectivo da intervenção continua a ser a vocação, embora, agora, se trate predominantemente de uma autodescoberta do sujeito, mediada pelo profissional da orientação (enquanto, antes, se tratava predominantemente de uma descoberta do profissional da orientação, que a transmitia ao sujeito); além disso, também agora está sobretudo em causa a orientação para a car-

reira, e não exclusivamente nas suas dimensões vocacionais, em vez de, como anteriormente, para a formação e a profissão. As correntes humanistas — quando promovem a responsabilização dos sujeitos pelos seus próprios projectos escolares e profissionais e alargam o domínio da intervenção aos projectos de vida — representarão também elas um progresso relativamente às práticas que promoviam a dependência dos sujeitos do “saber” dos profissionais da orientação e circunscreviam as suas preocupações ao domínio vocacional. Todavia, talvez até mais nitidamente, pois é agora que com maior insistência se fala na “implementação do autoconceito”, persiste a ocultação da orientação efectivamente veiculada pelo projecto social implícito.

As restrições no mundo do trabalho e a vaga das ideologias funcionalistas puseram em causa as intervenções que de alguma maneira procuravam ajudar os jovens a descobrir um caminho vocacional e acentuaram a dependência desse caminho de factores socioeconómicos e culturais. O principal problema com o qual os indivíduos se confrontam consistiria em tolerar a falta de harmonia entre o conceito de si próprios e a profissão que exercem (como, antes, a formação de que usufruem), problema apenas minimizado porque os efeitos da socialização se fazem sentir, por antecipação, na génese das aspirações profissionais elas mesmas. Aos profissionais da orientação restaria, de facto, desempenhar um papel de “lubrificação” do processo social de selecção profissional, o qual deveria ser exercido não nas escolas, mas nos centros de emprego, embora ganhasse em assumir aqui uma dimensão educativa, no limite de “educação para a conformidade”. Estas perspectivas, então, terão o inegável mérito de tornar explícito, de desocultar, tematizando-o extensivamente, o projecto social implícito ou oculto, que aliás se mostra na orientação assim “administrada” aos sujeitos; todavia, e por aí residirá a sua fragilidade, reconhecem-se impotentes perante o *statu quo* e assumem que a sua intervenção consiste em ajudar os sujeitos a conformar-se com a orientação pré-existente.

Como reacção também a esta alienação dos

sujeitos, em particular dos jovens, nos estrangimentos da estrutura de oportunidades de formação e de emprego disponíveis, foram-se entretanto generalizando estratégias de intervenção que, reconhecendo esses estrangimentos, passaram a pôr a tónica não tanto na tomada de decisão vocacional, na escolha vocacional, quanto na resolução de problemas. Dito de outro modo: o trabalho dos profissionais de orientação passou a ter como objectivo imediato e predominante não a ajuda ao desenvolvimento e à implementação do autoconceito, mas sim o treino de competências para a ajuda à resolução de problemas e, ainda, directamente vocacionais ou não. Foi neste contexto que se banalizaram as práticas do treino de competências sociais e de vida, do “aprender a fazer coisas” como, por exemplo, estudar, gerir o tempo, procurar um emprego, ser assertivo. Agora — e encontramos no terreno das práticas fundadas nas teorias da aprendizagem social —, reconhece-se igualmente a prevalência da estrutura de oportunidades na orientação dos sujeitos, que assim de alguma maneira irreversivelmente precede a intervenção, mas esta já não se limita à ajuda à sua conformidade e, em alternativa, propõe-se capacitá-los para que tirem o melhor partido e enfrentem com o maior sucesso possível a situação em que se encontram e os problemas que aí se apresentam para ser resolvidos.

\*

A influência da estrutura de oportunidades na génese dos projectos vocacionais e na sua concretização é, hoje por hoje, inquestionável e óbvia, sendo exhaustivamente reconhecida, inclusive, por todas as investigações realizadas no domínio quer da sociologia da educação quer da sociologia das profissões e do trabalho. Neste sentido — por ser um fenómeno de observação corrente, experienciado até por cada um de nós e pelos que nos são mais ou menos próximos —, não carecerá de demonstração que a estrutura de oportunidades orienta os projectos individuais, efectivamente sobredeterminados, quando não por um projecto social explícito, sem dúvida por projectos sociais implícitos. A questão que se põe, então, consiste em saber como é que, num tal con-

texto, as intervenções de orientação poderão ainda assim, assumidamente de reorientação, ajudar os indivíduos a elaborar projectos vocacionais pessoais, em que se reconheçam, e tenham até virtualidades para influenciar os próprios projectos sociais.

Em primeiro lugar, há-de ser necessário identificar e problematizar as influências no desenvolvimento vocacional de factores como, entre outros, a estrutura económica, as oportunidades profissionais e de emprego e os recursos educativos e de formação quer da comunidade próxima, local, quer regional e nacional (actualmente, mesmo europeia ou, tratando-se de Portugueses, mundial!), a classe social, as práticas dos professores, o grupo de pares, os pais e a família mais alargada, as características pessoais. No que a estas respeita, porém, e será um segundo aspecto, absolutamente crucial, a considerar nas intervenções de orientação, importa ter em atenção que tais características — as aptidões e capacidades, os interesses, as atitudes, as motivações de cada qual — não constituem predominantemente um dado a constatar, descobrir e avaliar, mas, muito pelo contrário, atributos que se constroem, desconstroem e reconstroem no decurso das experiências de vida, dos sucessos e insucessos que pontuam os itinerários pessoais, num processo de desenvolvimento que ocorre ao longo de toda a vida e abrange as diversas dimensões da existência. Enfim, terceira prevenção, igualmente decisiva, não são apenas as características pessoais, e a sua representação pelos próprios sujeitos e pelos outros, que se vão modificando, mas ainda as representações da estrutura de oportunidades (e dos outros factores antes mencionados, da classe social à influência dos professores, dos pares ou dos pais), cuja “objectividade” é necessariamente construída a partir da “subjectividade” intrapessoal, interpessoal e extrapessoal. Dito de outro modo: a dicotomia usual conhecimento de si mesmo-conhecimento da estrutura de oportunidades, enquanto momentos separáveis da construção de projectos vocacionais e de vida, não será psicologicamente sustentável, porque o “conhecimento de si mesmo” somente se operacionaliza em acto, ou na acção, isto é, quando os sujeitos

“conhecem a estrutura de oportunidades” na qual desde sempre estão imersos e relativamente à qual tomam posição, atribuindo-lhe significados que por seu turno já são influenciados pelo modo como se percebem a si mesmos e resulta, ele também, do modo como antes se confrontaram e exploraram a estrutura de oportunidades, então necessariamente outra.

Esta perspectiva da intervenção em orientação, como que a meio-caminho entre as teorias do autoconceito e as teorias da estrutura de oportunidades, enquanto explicações para a compreensão da distribuição dos indivíduos pelas formações e pelas profissões, pode ser designada, consoante os autores e os matizes, de diversas maneiras. Digamos que é uma perspectiva ecológica do desenvolvimento vocacional dos jovens — porque problematiza os diversos sistemas ou subsistemas em que ele ocorre —, uma intervenção psicológica que visa a promoção do desenvolvimento humano — porque aí situa, como uma das suas dimensões, o desenvolvimento vocacional — ou uma teoria da interacção comunitária — porque postula que essa interacção é condição necessária para o desenvolvimento, inclusive vocacional. Condição necessária, mas não suficiente, uma vez que, agora muito do ponto de vista da intervenção, é preciso, para promover o desenvolvimento, intencionalizar e sistematizar essa interacção, multiplicando e diversificando a exploração dos contextos de vida e o confronto com outros significativos e propiciando variadas ocasiões para que os sujeitos atribuam sentido e integrem nos seus projectos o vivido que vão experienciando. Por isso, este modo de pôr e de contribuir para resolver o problema da orientação, que parece consistente com o pluralismo das ideologias e com a imprevisibilidade das transformações sociais, privilegia a constituição de redes através das quais os sujeitos, em particular os jovens, tenham a possibilidade, nomeadamente, de receber informação de retorno sobre os seus projectos, de encontrar modelos do que desejam vir a ser no futuro (“quando forem grandes”), de obter apoio e encorajamento para modos particulares de acção, de sentir expectativas sociais sobre eles próprios, de construir impressões sobre os contextos de trabalho e as

relações profissionais, de contactar pessoas que mais tarde os podem ajudar (empregadores, por exemplo).

Será talvez necessário dizer, ainda, que as práticas fundadas na teoria da interacção comunitária, evidentemente longe de banalizadas, não excluem nem interditam o recurso a técnicas de intervenção provenientes de outros modos de pôr e de contribuir para resolver o problema da orientação, inclusive os anteriormente referidos. Contudo, ou as utilizam diferentemente — o caso dos testes, por exemplo, menos ao serviço da heteroavaliação e da comparação dos sujeitos com “normas” do que como instrumentos de auto-avaliação, ou o da informação escolar e profissional, menos para os influenciar do que para que tomem posição crítica — ou diferenciam o seu uso consoante o desenvolvimento vocacional dos jovens (e dos adultos) — uns mais carecidos do que outros de intervenções estruturadas, porventura da aprendizagem de determinadas competências sociais e de vida, por exemplo. Como quer que seja, uma das especificidades das intervenções fundadas na teoria da interacção comunitária (como na perspectiva ecológica do desenvolvimento vocacional dos jovens ou na consulta psicológica em ordem à promoção do desenvolvimento humano) consiste no uso de estratégias centradas na mudança qualitativa das relações que os sujeitos entretêm com o seu contexto e com os projectos de que são portadores — no pressuposto de que essas relações (constitutivas dos projectos, recorde-se) pré-existem à intervenção, representando assim uma orientação anterior, eventualmente carecida de reorientação.

#### Orientação vocacional e orientação para os tempos livres

Não é apenas porque os empregos qualificados escasseiam, o desemprego de licenciados aumenta, as profissões se reconfiguram em ritmo acelerado e o mundo do trabalho em geral muda imprevisivelmente que a orientação para os tempos livres se tornou um problema que merecerá ser reflectido. Com efeito, se as

relações entre formações, profissões e empregos são cada vez mais precárias e incertas, as do trabalho e tempos livres, em termos globais, são relativamente óbvias. (Com certeza, considera-se aqui que o tempo e energia despendidos com as actividades escolares, incluindo a frequência das aulas e os períodos de estudo, pessoal ou em grupo, são trabalho!) Digamos, então, que estas relações podem ser psicologicamente relevantes por razões de complementaridade, de complementaridade e de compensação.

Quanto à *complementaridade*, manifestar-se-á, desde logo, pela natureza similar dos interesses intrínsecos e das satisfações que tais actividades, as profissionais (escolares) como as de lazer, proporcionarão — assim, por exemplo, os jovens que realizam aprendizagens significativas e gratificantes em Trabalhos Oficiais e utilizam as competências aí adquiridas para construir e coleccionar miniaturas de motos. Depois, a complementaridade resultará de ambas as actividades envolverem formas de relacionamento interpessoal aparentadas — assim, por exemplo, os jovens cujo grupo de pares para a discoteca é composto por seus colegas de escola. Enfim, a complementaridade decorrerá de tanto as actividades de trabalho como as de ocupação de tempos livres se realizarem no mesmo espaço social e físico — assim, por exemplo, os jovens que despendem muito do seu tempo livre em actividades associativas nos espaços escolares.

Em relação à *suplementaridade*, e diversamente da complementaridade, mostra-se em actividades de ocupação de tempos livres que, geralmente, se opõem, na sua mesma natureza, às do quotidiano profissional (ou, equivalentemente, como antes se anotou, escolar). Assim, por exemplo, a prática de um instrumento musical, os jogos de computador ou o convívio com amigos outros que os colegas como suplemento do *stress* provocado quer pelo forte investimento nos estudos quer pelo desencanto que provocam.

O carácter *compensatório* das actividades de lazer relativamente às de trabalho (inclusive escolar), por seu turno, pode considerar-se um

caso particular da complementaridade, em que a oposição de umas e outras é ainda mais nítida e, neste sentido, as actividades de ocupação de tempos livres servem para escapar ou para aliviar as tensões provocadas pelo trabalho escolar (e/ou pela família). Por vezes, tais actividades podem tornar-se indesejáveis e aproximar-se até dos comportamentos desviantes, mas não é imperativo que assim seja, pelo que mesmo a marcada oposição das actividades de lazer com as de trabalho não exclui o envolvimento saudável naquelas (e nestas, embora não seja raro que uma má relação com o trabalho, escolar ou não, seja “compensada” por uma ocupação de tempos livres gratificante).

Nestas condições, as intervenções de orientação para os tempos livres e de orientação vocacional — ou, para ser mais específico, (as intervenções) de consulta psicológica para os tempos livres e de consulta psicológica vocacional — ganharão em aliar-se com o objectivo de ajudar os jovens a construir projectos e estilos de vida que promovam o seu desenvolvimento e sejam pessoalmente satisfatórias e socialmente úteis. Observe-se que, encontrando-se as actividades de lazer, por definição, sob o *contrôle* do indivíduo, se torna particularmente importante ajudar as pessoas, em especial os jovens, a utilizar essas actividades para enriquecer o seu modo de se relacionar com a comunidade. Ora, justamente, esse modo de relacionamento, de interacção, para ser saudável e criativo, deve prosseguir um conjunto de objectivos, que, no essencial, não são divergentes dos prosseguidos pela consulta psicológica vocacional fundada na teoria da interacção comunitária (mencionados anteriormente).

Um primeiro objectivo consiste no *envolvimento* dos jovens, que se caracteriza, nomeadamente, pelo assumir de riscos e pela atribuição de valor ao que se faz, a isso em que finalmente se investe — sobretudo quando o sucesso escolar é problemático, pode ser crucial o envolvimento em actividades de lazer que preservem a auto-estima. Um segundo objectivo é o *desafio*, que implica discrepância entre os resultados obtidos e os esperados num

determinado momento — o usufruto de tempos livres pode ajudar aqueles que buscam elevados níveis de realização a reencontrar equilíbrios ameaçados (vale a pena recordar que a consulta psicológica vocacional, e para os tempos livres, não se destina aos “maus alunos”). Terceiro objectivo, o *apoio*, que pressupõe a participação em redes que proporcionam relações calorosas, empáticas, afectuosas — pode ser (deveria ser) o caso da vida familiar, mas, se tais relações não se encontram aí, importa construí-las, por exemplo, nos grupos de pares, frequentemente associados a actividades de lazer. Quarto objectivo, a *estruturação*, exigente de um sentido claro do rumo e dos objectivos prosseguidos — quando o contexto escolar não se apresenta suficientemente estruturado (e não raro apenas formalmente o é), gerando ambiguidades, a ocupação de tempos livres pode suprir esse défice (sem esquecer, porém, que, como antes se deixou anotado, nem todos as pessoas, mesmo os jovens, necessitam da mesma qualidade e quantidade de estrutura). Quinto objectivo, a *informação de retorno* (ou *feedback*), contínua e imediata, sobre a qualidade do rendimento — informação que a escola e os professores, por vezes, porque essa informação não está disponível, tardam em fornecer e/ou tende a ser negativa, e que as actividades de lazer em geral logo proporcionam, e em termos positivos, com importantes consequências, de novo, na auto-estima e no desenvolvimento psicológico. Sexto objectivo, a *aplicação*, isto é, a experimentação prática e a demonstração de competências recém-adquiridas — várias actividades não escolares podem proporcionar aplicação de competências e de saberes que a avaliação dos professores tende a diferir no tempo (aplicação que, de resto, em geral se repercute na motivação para novas aprendizagens). Enfim, sétimo e último objectivo, porventura o mais importante, mas igualmente o mais difícil de tornar efectivo, a *integração*, que consiste em reflectir, atribuir sentido, valorizar e organizar as experiências vividas — por exemplo, reconhecer a importância, para a construção de projectos vocacionais, das actividades de ocupação de tempos livres!

Parecerá talvez paradoxal a importância que acaba de atribuir-se à orientação para os tem-

pos livres dos jovens (parecê-lo-ia provavelmente menos no caso dos adultos envolvidos em actividades profissionais), cujos professores, pais e adultos em geral tendem a considerar que todo o tempo é pouco para dedicar às aprendizagens escolares. Todavia, quero crer que o paradoxo é, de facto, apenas aparente, embora exija algumas breves explicações. Desde logo, a *ocupação* de tempos livres não é exactamente o mesmo que ócio, por mais que este também deva ter o seu lugar, e seja psicologicamente relevante, na vida dos jovens. Depois, porque a própria escola se mostra cada vez mais preocupada em organizar actividades não lectivas, circum-escolares, extra-curriculares e de complemento curricular, cuja oferta traduzirá o reconhecimento de que o desenvolvimento dos jovens não se confina ao trabalho escolar e carece do seu envolvimento em actividades outras. Enfim, a diversidade de solicitações para a ocupação dos seus tempos livres de que os jovens escolares são destinatários leva a pensar que não será despendendo sistematizar intervenções que intencionalmente articulem o usufruto de lazes com a consulta psicológica vocacional. Não se tratará apenas, nem sobretudo, de os ajudar a fazer escolhas de actividades desportivas, de recreação ou associativas — na maioria dos casos, os jovens são perfeitamente capazes de se auto-orientar nessas áreas —, mas sim de rendibilizar o tempo e a energia nelas despendidos com vista à promoção do seu desenvolvimento pessoal e vocacional. Sem esquecer, como já se aludiu, que as gratificações e os sucessos que tais actividades podem proporcionar são susceptíveis de melhorar o rendimento e o comportamento escolares, na condição, por certo, de ser valorizadas, significadas, integradas, em suma, nos seus projectos de vida — e não, como frequentemente acontece, ser simplesmente julgadas perturbadoras e “desviantes” desses projectos!

Ao iniciar, antes, a tematização da orientação para os tempos livres, referia-se que a importância do problema não decorria, “apenas”, da incerteza de que hoje se reveste o futuro profissional das gerações mais jovens, mas, antes, da relevância psicológica das relações trabalho-lazer, o que se tentou mostrar.

Entretanto, valerá a pena retomar essa incerteza, que, a persistir — e nada permitirá supor que não persista —, tornará ainda mais importante a orientação para os tempos livres e, essencialmente, por duas razões. De um ponto de vista individual, primeira razão, parece que a aprendizagem do usufruto criativo dos tempos livres, ainda durante o período de preparação para o exercício profissional, pode ajudar a gerir mais eficazmente a transição entre o termo da formação e o primeiro emprego — transição não automática e imediata, como outrora, e provavelmente, para muitos, demorada — e mesmo a coexistir com sucessivos empregos precários, porventura não sem hiatos temporais, isto é, períodos de desemprego. De um ponto de vista social, comunitário, segunda razão, parece também que é o sector da ocupação de tempos livres que emerge como um dos raros onde se prevê com alguma segurança que será criador de empregos e, se assim for, então talvez que os jovens adultos com experiência pessoal acumulada nessa área aí a possam rendibilizar profissionalmente!

### Conclusão

Imaginar-se-á que a escolha das duas questões sobre as quais reflectimos não foi inteiramente inocente. Por um lado, talvez se perceba mais facilmente que qualquer intervenção de orientação que tenha como objecto as actividades de ocupação dos tempos livres, por isso mesmo que os jovens já nelas se encontram envolvidos, será sempre de reorientação. Contudo, não sofrerá agora contestação afirmar que tais actividades — como as mais estritamente vocacionais — são, em qualquer momento, o resultado das suas histórias pessoais, das relações que têm entretido com os seus contextos de vida. Por outro lado, também se compreenderá melhor que o objectivo da intervenção não é necessária nem primordialmente que os jovens mudem essas actividades, mas tão-só que as re-signifiquem e integrem nos seus projectos de vida (além de vocacionais). Contudo, também não sofrerá agora contestação afirmar que é a qualidade e a quantidade dessas relações que principalmente importa trabalhar nas intervenções de... reorientação. A teoria da interacção comunitária, justamente,

parece proporcionar um quadro de inteligibilidade assaz flexível e compreensivo para estratégias de intervenção que reconheçam, mas não têm por um dado irreversível, os constrangimentos com que se confronta (mas são também condição para) o desenvolvimento dos jovens, em todas as dimensões da sua existência (lazes incluídos), que ganhará sentido através da elaboração e concretização de projectos de vida, porventura sucessivos e às vezes até contraditórios na sua sucessão (bem à medida das perplexidades e das incertezas do mundo em que vivemos), que apenas eles próprios podem (desejando-o) protagonizar. Vale a pena ajudá-los a construir esse protagonismo!

As intervenções de consulta psicológica em contexto escolar são evidentemente intervenções educativas e, quando qualificadas de consulta psicológica vocacional, apenas podem visar a educação das escolhas, sejam de formação e profissionais sejam quaisquer outras, que, de resto, por elas são sempre fortemente influenciadas, mesmo as de tempos livres, que por isso devem ser tematizadas e valorizadas.

### Bibliografia

- Blocher, D. H. & Siegal, R. (1984). Toward a Cognitive Developmental Theory of Leisure and Work. *The Counseling Psychologist*, 9,3, 33-44.
- Campos, B. P. (1992). A Informação na Orientação Profissional. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 8, 5-16.
- Coimbra, J. L. (1996). *O Meu “grande” Projecto de Vida ou os Meus “Pequenos Projectos: Linearidade ou Recorrência no Desenvolvimento Vocacional e Suas Implicações Educativas*. Porto. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Instituto de Consulta Psicologia, Formação e Desenvolvimento. 17 pp. policopiadas.
- Imaginário, L. (1990). Os Jovens e o Trabalho. Desenvolvimento Vocacional de Jovens. In B.P. Campos (Ed.) *Psicologia do Desenvolvimento e Educação dos Jovens II*. Lisboa. Universidade Aberta. 187-212.
- Law, B. (1981). Community Interaction: a “Mid-Range” Focus for Theories of Career

- Development in Young Adults. *British Journal of Guidance and Counselling*, 9, 2, 142-150.
- Law, B. (1991). Community Interaction in the Theory and Practice of Careers Work. In B. P. Campos (Ed.). *Psychological Intervention and Human Development*. Porto. Instituto de Consulta Psicológica, Formação e Desenvolvimento. Lovaina-a-Nova. Academia. 151-162.
- Roberts, R.J. (1983). Conditions for a Justifiable Careers Education. *British Journal of Guidance and Counselling*, 11, 2, 170-183.
- Roberts, K. (1977). The Social Conditions, Consequences and Limitations of Careers Guidance. *British Journal of Guidance and Counselling*, 5, 1, 1-9.
- Watts, A.G. (1988). L'évolution de l'orientation professionnelle à l'école. *Perspectives*, XVIII, 4, 497-507.
- Young, R. A. (1983). Career Development of Adolescents: An Ecological Perspective. *Journal of Youth and Adolescence*, 12, 5, 401-417.

#### Abstract

Imaginário, L.. Guidance Issues. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 13/14, 1997/1998, 39-46, The text explores two ideas, the first one, presents every career guidance intervention as a re-orientation issue; the other, argues that, nowadays, traditional career guidance is as important as leisure-guidance. Concerning career guidance interventions as re-orientation issues, this article will start by focusing, briefly, on the main proposals developed in order to help career decision-making, explain job or occupational socialization and to resolve vocational problems; afterwards, and embracing a more extensive line of reasoning, career

guidance will be presented as a means of helping the development and implementation of career and life projects, and of making its interventions intentional as re-orientation processes. In relation to leisure-guidance, the psychological meaning of its connections to career guidance will be discussed, intervention goals showing such connections will be suggested and reasons justifying the attention given to youngsters free time will be named. In the article's conclusion, both ideas under appreciation will be related and it will be shown as free time exploration can be a good example of a re-orientation intervention.

#### Résumé

Imaginário, L., Questions d'Orientation. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 13/14, 1997/98, 39-46. Cet article explore deux idées. La première, qui toute l'intervention de l'orientation vocationnelle est effectivement de re-orientation; la seconde, que l'orientation pour les loisirs est aussi important que l'orientation vocationnelle. A propos de l'intervention de l'orientation comme re-orientation on présente brièvement les principaux façons qui successivement ont émergé pour aider des choix vocationnels, pour expliquer la socialisation professionnelle et pour résoudre des problèmes vocationnelles; après, on aborde une perspective de l'orientation qu'intentionnalise les interventions comme re-orientation. Relativement à l'orientation pour des loisirs, on discute la signification psychologique de l'articulation avec l'orientation vocationnelle; on énumère des objectives des interventions qui mettent en évidence telle articulation et on présente des façons qui légitiment l'importance des jeunes scolaires pour les loisirs.