



ORIENTAÇÃO DE CARREIRA: INVESTIGAÇÃO E PRÁTICAS



ORGANIZADORES:

MARIA CÉLIA PACHECO LASSANCE
ROSANE SCHOTGUES LEVENFUS
LUCY LEAL MELO-SILVA



ORIENTAÇÃO DE CARREIRA: INVESTIGAÇÃO E PRÁTICAS



ORGANIZADORES:

MARIA CÉLIA PACHECO LASSANCE
ROSANE SCHOTGUES LEVENFUS
LUCY LEAL MELO-SILVA





© Todos os direitos reservados à
Associação Brasileira de Orientação Profissional

Orientação de carreira: investigação e práticas

Projeto Gráfico e Diagramação:
Murilo Ohswald Máximo

Capa: Murilo Ohswald Máximo

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Orientação de carreira: investigação e práticas / organizadoras,
Maria Célia Pacheco Lassance, Rosane Schotgues Levenfus,
Lucy Leal Melo-Silva. – Porto Alegre: Associação Brasileira
de Orientação Profissional, 2015.
362 p. : il.

Livro eletrônico
ISBN 978-85-69762-02-7

1. Orientação de Carreira. 2. Orientação Profissional.
3. Intervenção de Carreira. I. Lassance, Maria Célia
Pacheco. II. Levenfus, Rosane Schotgues. III. Melo-Silva,
Lucy Leal. IV. Título: investigação e práticas.

CDU 005.966

APRESENTAÇÃO

Foi com muita satisfação que organizamos este livro, derivado de trabalhos apresentados no I Congresso Ibero-Americano de Orientação de Carreira da ABOP e XII Simpósio Brasileiro de Orientação Vocacional & Ocupacional, realizado em Bento Gonçalves, RS, entre 16 e 19 de setembro de 2015.

Desde 1993, data de fundação da Associação Brasileira de Orientação Profissional – ABOP (www.abopbrasil.org.br), durante o I Simpósio de Orientação Vocacional & Ocupacional, verificamos um enorme desenvolvimento na área da orientação profissional e de carreira no Brasil. Este desenvolvimento pode ser, sem sombra de dúvidas, atribuído à troca de experiências realizada entre orientadores brasileiros e estrangeiros ao longo dos 22 anos de existência da ABOP, e pode ser verificado no aumento de dissertações e teses na área, na qualidade sempre crescente da Revista Brasileira de Orientação Profissional e na expansão da sua abrangência e, principalmente pela ampliação do público atendido, caminhando de forma sistemática e intencional na direção da universalização das oportunidades para a educação e orientação de carreira.

Com este volume, retomamos uma prática iniciada em 2003, com a publicação da série “Orientação Profissional: teoria e técnica”, com três volumes publicados pela Vetor Editora (2003, 2005 e 2007), por considerarmos que um congresso tem seu impacto potencializado pelo registro formal e completo dos trabalhos apresentados.

O livro que agora apresentamos constitui-se em duas partes. Na primeira, reunimos trabalhos teóricos e pesquisas. Estes estudos envolveram a oferta de orientação profissional em escolas, para adolescentes estudantes de ensino médio e técnico de escolas públicas e jovens participantes de Programas de Aprendizagem, estudantes universitários e adultos (psicólogos, docentes aposentados), um estudo transgeracional com mulheres, um estudo que reflete sobre a orientação profissional e de carreira em um contexto multicultural e um estudo que reflete sobre os limites da intervenção em OP, através de estudos de caso.

Na segunda parte, o livro traz a descrição e avaliação de práticas diversas em aconselhamento e orientação de carreira com adolescentes, estudantes universitários e adultos (aposentados), apresentando programas de intervenção e técnicas de trabalho.

A diversidade de estados brasileiros, universidades, autores, públicos, contextos e perspectivas teóricas constitui a riqueza desta obra. Esperamos

que este livro inspire, consolide a produção de conhecimento na área e, principalmente, reforce a rede de comunicação entre os orientadores e pesquisadores brasileiros, criando perspectivas de novos trabalhos e trocas entre os diversos grupos de pesquisa.

Boa leitura!

Maria Célia Pacheco Lassance

Rosane Schotgues Levenfus

Lucy Leal Melo-Silva

Organizadoras

PREFÁCIO



Parafraseando Dante Alighieri, apetece dizer aos leitores deste livro que, a partir daqui, percam toda a esperança de encontrar uma obra monótona, uniforme no conteúdo e tematicamente clássica; pelo contrário, encontrarão nestas páginas os sinais mais evidentes do pulsar da orientação da carreira no espaço Ibero-Americano.

Com efeito, encontrarão aqui trabalhos que se ocupam desde os temas mais tradicionais que preenchem um espaço na literatura brasileira (principalmente) de referência no campo que dá corpo coerente a esta obra, até às mais recentes pesquisas, quer teóricas quer empíricas, que acompanham e estão a par do que se vai fazendo no resto do mundo. Refiro ainda outra evidência: a orientação, o desenvolvimento, o aconselhamento de carreira, ocupam aqui o espaço que devem ocupar: estudos realizados em todas as faixas etárias, e em contextos diversificados, mostram bem que este campo de investigação e intervenção está bem disseminado e teoricamente consolidado, e que interessa tanto ao contexto escolar (desde o pré-escolar ao universitário) como ao do mundo do emprego e da empresa, e ainda ao da aposentadoria.

A prova provada de que a orientação, o desenvolvimento vocacional, a educação para as carreiras, e o aconselhamento de carreira têm um espaço próprio de investigação e de intervenção, onde co-habitam pesquisadores e práticos, psicólogos e outros profissionais, está bem evidente nesta obra; quase me atrevo a chamar-lhe uma obra *de retrato*: um retrato de fotógrafo, um retrato de quem quer aprender a fotografar melhor, um retrato com paisagem, um retrato *selfie* tirado em grupo, e, sobretudo, um retrato actual que projecta uma ideia de futuro.

Olhemos melhor para este retrato. As cerca de quarenta peças agora apresentadas atravessam épocas, ultrapassam dificuldades, e algumas olham para o futuro. E todas elas estão “arrumadas” com dedicação, com vontade, com força para continuar – os editores merecem por isso uma palavra de aplauso na medida em que nos dão o retrato do profissional esforçado, conhecedor do seu ofício e atento ao espaço Ibero-americano).

Mas há também o retrato feito pelos jovens, pelos novos pesquisadores e práticos que procuram saber mais, que estimulam as comunidades onde se inserem, que não querem deixar por mão alheia o que aprenderam com os mais velhos – mas que, ao mesmo tempo, querem quebrar velhas amarras teóricas, querem descobrir outros modos de fazer, outras maneiras de se tornarem úteis, e em tempo útil, às comunidades que servem.

Não espere o leitor uma obra perfeita e, portanto, acabada. Desengane-se!, porque Drummond ecoa a cada página deste livro: há sempre uma pedra no meio do caminho. Mas ele entende-se bem da realidade, na medida em que nele se dá conta que haverá sempre algum entrave, alguma contrariedade que nos apanha a todos no meio do caminho; mas que o caminho existe, existe mesmo! E há gente disposta a fazê-lo, procurando enfrentar obstáculos.

É também um retrato de paisagem: o Brasil, melhor, os aprendizes, os mestres, apresentam peças, diversas no conteúdo, adaptadas aos contextos e enquadradas pelas diferentes paisagens, desde os estudos em meios urbanos aos estudos em meios menos favorecidos... Afinal, a paisagem deste nosso mundo.

E temos ainda o retrato *selfie*, tirado em grupo: no meio da fotografia, o mestre, o tutor, o professor acompanhando pelos seus “orientandos”, pelos seus aprendizes. É o retrato que nos fala da equipa, da transmissão de saberes e de afectos, de sentido de vida partilhada.

E temos finalmente o retrato actual que nos mostra o futuro. Julgo que teria sido impensável dar à estampa tal livro no ano em que a ABOP realizou o seu primeiro ou segundo congresso; como julgo que será impensável ter um livro (só) desta dimensão daqui a 10 anos. Neste se percebe que há um caminho, vislumbra-se a contemporaneidade, e sente-se que a ABOP e os seus membros (e os convidados) querem fazer mais, querem fazer melhor, querem ter uma força que não pode ser derrubada. O futuro está aqui, agora.

A parte 1 – Investigações e Ensaios teóricos –, com cerca de dezasseis títulos, evidencia alguns dos retratos que mencionei, acrescentando molduras feitas à medida: lê-se auto-eficácia e desenvolvimento de carreira, fala-se da escola pública e do desenvolvimento vocacional, considera-se a eficiência e a escolha de carreira, estuda-se universitários e re-escolhas, relaciona-se optimismo com desenvolvimento vocacional, entra-se porta adentro dos estágios e da psicologia organizacional, espreita-se blogues com significado para o significado do trabalho, fala-se de valores do trabalho e de psicólogos, considera-se a aposentadoria e o voluntariado, olha-se para as gerações, percebe-se práticas de orientação profissional, considera-se escolhas e adolescência, reflecte-se sobre transição e propostas psicossociais, aborda-se limites e *interfaces* entre a orientação e a psicoterapia, e refere-se desafios e limites da orientação. Enfim, da diversidade se vai obtendo a qualidade e a excelência da reflexão e, conseqüentemente, da investigação.

A parte 2 – Práticas –, recheada com cerca de vinte títulos, mostra bem aquilo que se tem vindo a fazer: desde a avaliação de programas, a trabalhos desenvolvidos com populações com deficiência e de meios desfavorecidos,

passando pela operacionalização conceptual, lê-se também acerca de práticas de implementação de programas, de intervenções diversas no conteúdo e na forma, de especificidades locais e muito bem delineadas.

Trata-se, como já disse, de uma obra que não é um tratado monumental, que é inacabada, mas feita por pessoas que querem mais, querem ler mais, querem aprender mais, querem servir melhor, querem colocar-se ao serviço das pessoas e das comunidades, querem dignificar o Humano, querem fazer um retrato comum, emoldurado com a moldura mais simples, mas por vezes tão difícil de executar: a par do desenvolvimento científico e de práticas sustentadas em referenciais sólidos, está sempre, deve estar sempre, o sentido radicalmente humano da orientação, do desenvolvimento, e do aconselhamento de carreira.

Lisboa, 3 de Novembro de 2015.

Maria Eduarda Duarte

SUMÁRIO



PARTE 1 – INVESTIGAÇÕES E ENSAIOS TEÓRICOS

- | | |
|-----------|---|
| 1 | AVALIAÇÃO DE PROGRAMAS SOCIAIS DE TRABALHO DESTINADOS AOS JOVENS: COMPROMISSO COM A EFICIÊNCIA E EFICÁCIA..... 15
Ângela Carina Paradiso, Jorge Castellá Sarriera |
| 2 | AUTOEFICÁCIA PARA O DESENVOLVIMENTO DE CARREIRA: UM ESTUDO COMPARATIVO EM FUNÇÃO DA EXPERIÊNCIA DE TRABALHO..... 29
Mara de Souza Leal, Aliene Lago, Lucy Leal Melo-Silva |
| 3 | PODE O OTIMISMO INFLUENCIAR O DESENVOLVIMENTO VOCACIONAL DOS ESTUDANTES? INVESTIGANDO ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE HUMAITÁ-AMAZONAS..... 37
Karen Cibely da Silva Morais, Josimar Maciel Cordeiro, Fabiana Soares Fernandes, Greicy Oliveira Nascimento, Lenilda Molina Guerreiro Reis |
| 4 | MATURIDADE PARA ESCOLHA PROFISSIONAL E EXPECTATIVAS DE ALUNOS DE CURSOS TÉCNICOS DO PRONATEC..... 47
Camila Felipe Tonn, Hellen Cristine Geremia, Lucas Schweitzer |
| 5 | DESENVOLVIMENTO VOCACIONAL EM ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE HUMAITÁ..... 57
Ueslana Azarak Moreira, Karen Cibely da Silva Morais, Greicy Oliveira Nascimento, Fabiana Soares Fernandes |
| 6 | A EFICIÊNCIA DA ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL CONSIDERANDO O REGISTRO DA ESCOLHA DA CARREIRA..... 67
Laura de Oliveira Marangoni, Aliene Lago, Lucy Leal Melo-Silva |
| 7 | PRÁTICAS DE ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL EM ESCOLAS BRASILEIRAS..... 75
Sílvia Teles, Tatiana Lima, Celeste Maurício |
| 8 | ESCOLHA PROFISSIONAL NA ADOLESCÊNCIA: ASPECTOS A CONSIDERAR..... 83
Hedi Maria Luft, Juliane Mittelstadt Boaventura, Sílvia Cristina Segatti Colombo |
| 9 | SUCESSO NA TRANSIÇÃO UNIVERSIDADE-TRABALHO: UMA PROPOSTA PSICOSSOCIAL PARA PESQUISA E INTERVENÇÃO..... 91
Marina Cardoso de Oliveira, Lucy Leal Melo-Silva, Maria do Céu Taveira |
| 10 | “NÃO ERA AQUILO QUE EU QUERIA...”: UM ESTUDO COM UNIVERSITÁRIOS QUE VIVENCIARAM A RE-ESCOLHA DE CURSO..... 99
Carlos Alexandre Campos, Scheila Beatriz Sehnem |

11	RELAÇÃO ENTRE OTIMISMO E DESENVOLVIMENTO VOCACIONAL DOS ACADÊMICOS DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS.....	109
	Josimar Maciel Cordeiro, Fabiana Soares Fernandes, Lenilda Molina Guerreiro Reis, Ueslana Azarak Moreira, Greicy Oliveira Nascimento	
12	ESTÁGIOS DE ESTUDANTES DE PSICOLOGIA NO CAMPO DA PSICOLOGIA ORGANIZACIONAL E DO TRABALHO.....	115
	Karla de Oliveira Cruz, Edite Krawulski	
13	SIGNIFICADO DO TRABALHO E GERAÇÃO Y: UMA ANÁLISE DO BLOG 20 E POUÇOS, 20 E TANTOS.....	123
	Livia Antonelli, Samantha de Toledo Martins Boehs	
14	VALORES RELATIVOS AO TRABALHO DE PSICÓLOGOS NO CONTEXTO BRASILEIRO.....	133
	Pedro Alves Zanoto, Marília Cammarosano, Lucy Leal Melo-Silva	
15	DOCENTES APOSENTADOS E EXERCÍCIO DO TRABALHO VOLUNTÁRIO: ENTRE A CONTINUIDADE E RUPTURA DA/NA CARREIRA.....	141
	Edite Krawulski, Raquel Favretto, Karla de Oliveira Cruz, Paloma Fraga Medina, Ana Carolina de Albuquerque Ribeiro	
16	AUTONOMIA E INSERÇÃO DA MULHER NO MERCADO DE TRABALHO: UM ESTUDO GERACIONAL.....	151
	Katia Nahum Campos, Maria Lucia Seidl de Moura, Andrea Cristina Moreira Pires	
17	LIMITES E INTERFACES ENTRE A ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL E A PSICOTERAPIA: UM DILEMA DO ORIENTADOR.....	159
	Angela S. Elias, Cristina Q. Frisina, Cristina G. Moyses, Marcia F. A. Marques	
18	DESAFIOS E LIMITES DA ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL E REORIENTAÇÃO DE CARREIRA EM DUBAI.....	167
	Maria Eugênia Nastari Reis	

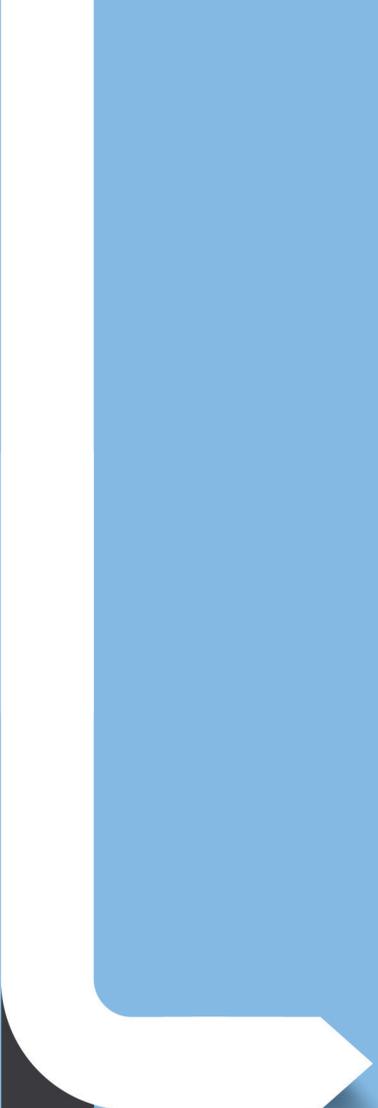


PARTE 2 – PRÁTICAS

1	WORKSHOP “DEBATER PARA ESCOLHER: É SÓ QUERER”: UMA ESTRATÉGIA LÚDICA PARA A PROMOÇÃO DO AUTOCONHECIMENTO NO PROCESSO DE ESCOLHA PROFISSIONAL.....	177
	Letícia Benvenuti Castelo, Mariana Michelena Santos	
2	CARTA AOS PAIS: UMA ESTRATÉGIA DE COMUNICAÇÃO DOS FILHOS SOBRE A ESCOLHA DE CARREIRA EM ADOLESCENTES MOÇAMBICANOS.....	185
	Maria Luísa Lopes Chicote, Lucília Maria Abrahão e Sousa, Lucy Leal Melo Silva	

3	QUANTO VALE UMA PROFISSÃO? A TÉCNICA "MERCADO DE PROFISSÕES" COMO ESTRATÉGIA DE REFLEXÃO NA CONQUISTA POR UMA CARREIRA UNIVERSITÁRIA.....	195
Aliene Lago, Jefferson Claudio Urbinatti, Laura de Oliveira Marangoni, Lucy Leal Melo-Silva		
4	EVASÃO EM GRUPOS DE ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL: ESTRATÉGIAS DE MOTIVAÇÃO PARA O PROCESSO, MANUTENÇÃO DO VÍNCULO E AVALIAÇÃO DO TRABALHO REALIZADO.....	203
Mariana Michelena Santos, Leticia Benvenuti Castelo		
5	OS TRABALHOS DE GRUPO EM ORIENTAÇÃO VOCACIONAL E OS QUESTIONAMENTOS NA ADOLESCÊNCIA EM DIFERENTES CONTEXTOS SOCIOCULTURAIS.....	211
Victor Augusto Ferreira de Aguiar, Thais Grecca Garcia, Silvana Nunes Garcia Bormio		
6	POP – PROGRAMA DE ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL DA EPHETA PARA A ÁREA DA SURDEZ/DEFICIÊNCIA AUDITIVA E OS DESAFIOS ATUAIS DA INCLUSÃO NO MUNDO DO TRABALHO.....	221
Eliaes Terezinha Klein		
7	APRENDIZAGEM PROFISSIONAL E EDUCAÇÃO PARA A CARREIRA: REALIDADE SOCIOPROFISSIONAL, MATURIDADE VOCACIONAL E AUTOEFICÁCIA DE JOVENS APRENDIZES.....	227
Fernanda Aguilera, Lucy Leal Melo- Silva		
8	DESENVOLVIMENTO DE CARREIRA COMO ESTRATÉGIA DE AMPLIAÇÃO DO CAPITAL SOCIAL DE ADOLESCENTES BENEFICIÁRIOS DE PROGRAMAS DE TRANSFERÊNCIA DE RENDA.....	239
Fernanda Vieira Guarnieri, Lucy Leal Melo-Silva		
9	ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL NO CONTEXTO DA ESCOLA PÚBLICA: REDES SOCIAIS, SENTIDOS DO ESTUDO E PLANEJAMENTO DE VIDA.....	247
Lúri Novaes Luna, Vanderlei Brasil		
10	PLANEJAMENTO DA CARREIRA DENTRO DA UNIVERSIDADE: UMA INTERVENÇÃO EM CONTEXTO DE UMA EMPRESA JÚNIOR.....	255
Luiza Wille Augustin, Maiara Lopes da Luz, Edite Krawulski		
11	A INFLUÊNCIA DA AUTOEFICÁCIA NA ESCOLHA PROFISSIONAL: UM RELATO DE CASO.....	265
Tháís Cristine Farsen, Marúcia Patta Bardagi		
12	CONTRIBUIÇÕES DA ESCUTA PSICANALÍTICA NA MODALIDADE DE ORIENTAÇÃO DE CARREIRA INDIVIDUAL NO ÂMBITO DE UMA FACULDADE.....	275
Michele Gouveia		

13	ORIENTAÇÃO DE CARREIRA PARA UNIVERSITÁRIOS: ESTUDO PARA A CONSTRUÇÃO DO PROGRAMA.....	283
	Edgar Pereira Junior, Elaine Aparecida Rodrigues, Larissa Cristiane de Araújo, Sara Francisca Mariano Tiveron	
14	PROJETO ENEM.COM: PROFISSÃO & CARREIRA – A UTILIZAÇÃO DA MÍDIA COMO VEÍCULO DE ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL.....	291
	Yangla Kelly Oliveira Rodrigues, Roberta Maria Fernandes Cavalcante, Aroliza de Drummond Miranda	
15	ORIENTAÇÃO DE CARREIRA: OFICINAS COM ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS.....	299
	Marcos Henrique Antunes, Marucia Patta Bardagi, Viviane da Luz Monteiro	
16	PROCESSOS DE LIDERANÇA E DE MUDANÇA DE CARGO NO CONTEXTO JÚNIOR: DESENVOLVENDO UM GUIA DE COGESTÃO.....	309
	Talita Caetano Silva, Karla de Oliveira Cruz, Edite Krawulski	
17	INTERVENÇÕES DE CARREIRA E SERVIÇOS DE APOIO AO ESTUDANTE UNIVERSITÁRIO NA GRANDE FLORIANÓPOLIS.....	319
	Suliana Silva, Talita Caetano Silva, Marucia Patta Bardagi	
18	PROGRAMA DE ORIENTAÇÃO PARA APOSENTADORIA COM SERVIDORES PÚBLICOS: RELATO DE EXPERIÊNCIA.....	329
	Marcos Henrique Antunes, Renatto Cesar Marcondes	
19	A TÉCNICA MAPA DA APOSENTADORIA COMO POSSIBILIDADE DE SENSIBILIZAÇÃO E INTERVENÇÃO EM ORIENTAÇÃO PARA A APOSENTADORIA: RELATO DE EXPERIÊNCIA.....	337
	Aline Bogoni Costa, Dulce Helena Penna Soares	
20	ORIENTAÇÃO PARA A APOSENTADORIA: POSSIBILIDADES DE ATUAÇÃO PARA O ORIENTADOR PROFISSIONAL.....	345
	Dulce Helena Penna Soares, Aline Bogoni Costa	
21	O PAPEL DO PSICÓLOGO-ORIENTADOR NO FORTALECIMENTO DE VÍNCULOS: UMA EXPERIÊNCIA EM UM CRAS.....	355
	Joice de Paiva, Lucy Leal Melo-Silva	



PARTE 1
INVESTIGAÇÕES E ENSAIOS TEÓRICOS



AVALIAÇÃO DE PROGRAMAS SOCIAIS DE TRABALHO DESTINADOS AOS JOVENS: COMPROMISSO COM A EFICIÊNCIA E EFICÁCIA

Ângela Carina Paradiso¹, Jorge Castellá Sarriera²



O presente capítulo aborda a avaliação de programas sociais de trabalho destinados aos jovens sob a ótica da eficiência – otimização dos recursos disponíveis – e da eficácia – alcance dos objetivos propostos. Na primeira parte do texto são apresentadas questões gerais sobre a avaliação de programas sociais, uso de critérios de eficiência e eficácia e principais tipos de avaliação. Na segunda seção é feita uma breve descrição dos principais programas sociais de trabalho dirigidos aos jovens executados pelo governo federal na última década e, na sequência, são apresentadas informações de caráter avaliativo sobre esses programas disponíveis em artigos científicos de periódicos nacionais. A fim de oferecer subsídios para a avaliação de programas sociais, na terceira parte do texto são apresentadas questões teóricas que envolvem a definição de indicadores de resultados e após é relatado o percurso metodológico utilizado na definição de indicadores de resultados de programas de Aprendizagem Profissional. Ao final, é feita uma discussão geral sobre os temas e questões abordados nesse trabalho. O propósito desse texto é estimular que profissionais e gestores de programas sociais de trabalho busquem identificar - através de critérios objetivos e tangíveis – se o investimento

¹ Psicóloga, Mestre e Doutora em Psicologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Formação em Orientação Profissional pelo Instituto do Ser – SP. Secretária da ABOP na gestão 2001-2003. Membro do Grupo de Pesquisa em Psicologia Comunitária da UFRGS. angelaparadiso@hotmail.com

² Psicólogo e Psicopedagogo, Mestre pela PUCRS e Doutor em Psicologia pela Universidade Autónoma de Madri (UAM). Pós-doutorado em Análises Multivariadas pela UB (Espanha) e Psicologia Comunitária pela USF (USA). Coordenador do Grupo de Pesquisa em Psicologia Comunitária desde 1993. jorgesarriera@gmail.com

financeiro e o esforço de todos os envolvidos com o programa estão de fato contribuindo para alcançar os resultados esperados.

Avaliação de programas sociais sob a ótica da eficiência e eficácia

O termo avaliar significa, em geral, determinar, fixar, estimar ou julgar o valor de algo a fim de tomar decisões (Aguilar & Ander-Egg, 1994; Cohen & Franco, 2012; Fernández-Ballesteros, 1996; Kusek & Rist, 2005; Reboloso, Fernández-Ramirez & Cantón, 2008; Stufflebeam & Shinkfield, 2007). Ao mesmo tempo em que a avaliação se constitui em uma ferramenta ou atividade estratégica de gestão (Costa & Castanhar, 2003), avaliar as ações do Estado permite prestar contas para a sociedade de forma clara e objetiva sobre a utilização racional dos recursos financeiros e a qualidade dos programas. Dessa forma, favorece o controle social sobre os gastos públicos e as ações de governo, contribuindo, em última análise, para a qualidade de vida da população (Costa & Castanhar, 2003; Ramos & Schabbach, 2012; Sano & Montenegro Filho, 2013).

O uso de critérios de avaliação representa medidas para aferir diferentes aspectos de um programa, sendo que a escolha dos critérios depende dos aspectos que se deseja privilegiar (Costa & Castanhar, 2003). A avaliação conforme o critério de eficiência tem origem nas ciências econômicas e significa obter a menor relação possível entre custo-benefício ou, dito de outro modo, otimizar os recursos disponíveis e maximizar os benefícios oferecidos pelo programa (Costa & Castanhar, 2003; Reboloso et al., 2008). A busca pela eficiência envolve identificar a melhor alternativa (entre programas, atividades, etc.) que permite atingir os mesmos resultados com o menor custo (Tanaka & Melo, 2004). A eficácia, por sua vez, visa medir o alcance dos objetivos de um programa na direção desejada, sem considerar os custos implicados (Cohen & Franco, 2012; Costa & Castanhar, 2003; Reboloso et al., 2008).

Apesar da distinção conceitual entre eficiência e eficácia, Cohen e Franco (2012) apontam que não é possível dissociar um critério de outro, pois como os recursos sociais são limitados, é esperado aumentar a eficiência de programas sociais do mesmo modo que é almejado incrementar a eficácia na consecução dos objetivos. Mesmo assim, os autores alertam para o fato de ser comum a ausência de controle e do uso de metodologias de avaliação. Na prática, isso impede que os gestores optem pelas alternativas mais econômicas para alcançar os objetivos, deixando de efetuar o acompanhamento que permita reorientar um programa ou projeto quando julgarem que os objetivos não estão sendo atingidos.

O momento em que se realiza a avaliação de um programa define distintos tipos e propósitos da avaliação. A Tabela 1 apresenta alguns dos principais tipos, objetivos, funções e estratégias metodológicas de avaliação referentes a cada um desses momentos. Apesar dessa divisão, ressalta-se que a avaliação é uma atividade permanente que acompanha todas as fases da política pública (Carvalho, 2003) ou de um programa social, cujas etapas estão interligadas e são interdependentes (Stufflebeam & Shinkfield, 2007; Reboloso et al., 2008).

TABELA 1

Tipo, Objetivo, Função e Metodologia de Avaliação de Programas

Tipo	Objetivo	Função	Metodologia
Contexto e necessidades	Conhecer a realidade social e identificar o problema; identificar e priorizar necessidades	-	Observações; entrevistas individuais e em grupo; consulta a documentos
Concepção teórica e metodológica	Identificar provável êxito do programa	Reformular ou não a proposta	Consulta a documentos e literatura científica; entrevistas; observação
Processo	Verificar se execução ocorre como planejado	Melhorar o programa	Entrevistas; observação; questionários
Resultado	Verificar se os resultados esperados foram obtidos	Decidir sobre a continuação ou não do programa	Entrevistas, questionários
Impacto	Identificar relação entre causa (programa) e efeito (resultados do programa)	Decidir sobre a continuação ou não do programa	Desenho experimental, quase experimental ou não experimental

Nota. Adaptado de Aguilar & Ander-Egg (1994); Cohen & Franco (2012); Fernández-Ballesteros (1996); Reboloso et al. (2008); Rossi, Lipsey & Freeman (2004); Stufflebeam & Shinkfield (2007)

O que a literatura científica nacional informa sobre a avaliação de programas sociais de trabalho destinados aos jovens?

A fim de contextualizar o surgimento dos programas sociais de trabalho destinados aos jovens na última década, é preciso lembrar que a virada do milênio suscitou a discussão sobre o papel estratégico da juventude no desenvolvimento social e econômico sustentável (Organização das Nações Unidas, 2003). Neste contexto, o trabalho representa um padrão de integração social e um meio de obter recursos em direção à conquista de autonomia e emancipação dos jovens (Organização Internacional do Trabalho, 2008). Ao encontro dessa posição, o Brasil assume que o Estado tem o dever de garantir o acesso aos meios que permitirão o desenvolvimento integral dos jovens a fim de promover o desenvolvimento da sociedade tanto no presente quanto no futuro (Conselho Nacional de Juventude, 2006).

No que tange à oferta de condições que favoreçam o ingresso dos jovens brasileiros no mercado de trabalho, diferentes programas foram sendo implantados a partir de 2003 (Gonzalez, 2009), momento em que iniciou o processo de institucionalização das políticas de juventude brasileiras (Brenner, Lânes & Carrano, 2005; Conselho Nacional de Juventude, 2011). De lá para cá, os principais programas sociais de trabalho executados em âmbito nacional são: (a) Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego (PNPE), extinto em 2008; (b) Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem), que entre 2007-2008 foi reformulado e transformado no ProJovem Integrado; e (c) Aprendizagem Profissional (Conselho Nacional de Juventude, 2011; Organização Internacional do Trabalho, 2009; Silva & Andrade, 2009). A seguir, descreve-se sinteticamente cada um deles.

O Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego (PNPE) foi um dos programas de maior destaque do governo federal nos anos 2000. A implantação do PNPE teve início no final de 2003 e seu encerramento aconteceu

quatro anos depois. O objetivo principal era proporcionar aos jovens entre 16 e 24 anos de idade a oportunidade de obter a primeira experiência de trabalho formal através da oferta de vagas de trabalho subsidiadas (Ministério do Trabalho e Emprego, 2005).

Em 2005 a inclusão social dos jovens consolidou-se como dimensão norteadora da Política Nacional de Juventude. O Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem), implantado nesse ano, foi considerado um dos principais programas destinados à população jovem com baixa escolaridade e renda (Secretaria Nacional de Juventude, 2010). Entre os anos 2007 e 2008 esse programa foi reestruturado e foi criado o ProJovem Integrado, o qual passou a comportar quatro modalidades denominadas de ProJovem Adolescente (15-17 anos), Urbano, Trabalhador e Campo (18-29 anos). Exceto o ProJovem Adolescente, os demais programas do ProJovem Integrado articulam objetivos voltados à escolarização, qualificação profissional e/ou inserção no mercado de trabalho. O ProJovem Urbano tem como objetivo oportunizar a conclusão do ensino fundamental e oferecer qualificação profissional. O ProJovem Trabalhador visa à qualificação profissional a fim de preparar o jovem para o mercado de trabalho e para ocupações alternativas geradoras de renda, bem como busca fomentar a visão do empreendedorismo juvenil. O ProJovem Campo oferece qualificação profissional inicial em produção rural e estimula a conclusão ao menos do ensino fundamental (Conselho Nacional de Juventude, 2011).

Por fim, a Lei da Aprendizagem (Brasil, 2005) regulamentou o contrato de trabalho especial entre o jovem aprendiz (entre 14 e 24 anos de idade) e o empregador, com duração máxima de dois anos. De acordo com o texto da lei, a Aprendizagem Profissional pretende preparar o jovem para desempenhar atividades profissionais e, ao mesmo tempo, desenvolver sua capacidade de lidar com diferentes situações no mundo trabalho. A formação dos aprendizes deve estar sob a coordenação de entidades formadoras qualificadas para esse fim. A função do empregador é proporcionar ao jovem aprendiz formação técnico-profissional através de atividades teóricas e práticas sistematicamente organizadas em tarefas de complexidade progressiva, desenvolvidas no ambiente de trabalho (Brasil, 2005; Ministério do Trabalho e Emprego, 2011).

O Conselho Nacional de Juventude (CONJUVE), através da Comissão de Acompanhamento de Políticas e Programas (CAPP), divulgou um balanço das políticas de juventude brasileiras entre 2003-2010 (Conselho Nacional de Juventude, 2011) em que reconhece a ausência de informações específicas sobre a avaliação dos programas executados. Aliás, uma das recomendações finais do Conselho para as políticas na área do trabalho é a necessidade de “aperfeiçoar o sistema de informações sobre a situação social da juventude, bem como o monitoramento e avaliação das políticas” (Conselho Nacional de Juventude, 2011, p. 46).

A limitação de tempo relativo à execução dessas políticas – implantadas a partir de 2003 – pode explicar a escassez de estudos de avaliação consistentes (Conselho Nacional de Juventude, 2006, 2011; Sposito, Silva & Souza,

2006). Além disso, a avaliação de políticas públicas ainda se depara com dificuldades como a ausência de uma cultura de avaliação, o que dificulta que ela se torne uma atividade regular no contexto da administração pública (Costa & Castanhar, 2003; Ramos & Schabbach, 2012).

Diante da limitada disponibilidade de informação sobre a avaliação de programas sociais de trabalho em nível federal, foi realizada uma pesquisa em bases de dados de artigos científicos com o objetivo de identificar informações de caráter avaliativo sobre programas sociais de trabalho voltados à juventude no Brasil. O método e os principais resultados desse estudo serão descritos a seguir.

Método

Em maio de 2015 foi realizada uma consulta a artigos científicos de periódicos nacionais disponíveis nas bases de dados de texto completo PePSIC e SciELO (<http://www.bvs-psi.org.br/>) utilizando os termos de busca *juventude/jovens*. A partir do conjunto de resultados para cada um desses termos, a busca foi refinada utilizando-se os termos *trabalho* e *políticas públicas* e *trabalho* e *programas sociais*. No total foram recuperados 26 resumos, dos quais 10 se repetiam. Após a leitura dos 16 resumos restantes foram selecionados apenas dois, de acordo com os seguintes critérios: (a) o estudo refere-se a um programa social de âmbito federal na área do trabalho; (b) o programa social de âmbito federal na área do trabalho está em execução; e (c) o objetivo do estudo propõe algum tipo de análise sobre um programa social na área do trabalho destinado aos jovens ou sobre os participantes desse tipo de programa.

Considerando o pequeno número de resumos selecionados na primeira busca conforme os critérios definidos para o estudo, optou-se por realizar uma segunda busca nas mesmas bases de dados utilizando-se como descritores o nome dos programas em curso no momento – ProJovem e Aprendizagem. Assim, foram utilizados os termos *jovens* e *projovem*, *jovens* e *aprendizagem* e *jovens* e *aprendiz*. Para os termos *jovens* e *projovem* foram recuperados oito resumos. Destes, foram selecionados cinco, dois dos quais já haviam sido recuperados na primeira busca, ou seja, foram selecionados três novos resumos àqueles da primeira busca, totalizando cinco resumos.

Para os termos *jovens* e *aprendizagem* e *jovens* e *aprendiz* foram recuperados 140 resumos, sendo a grande maioria deles relacionada à área da educação. Após leitura desse conjunto de resumos foram selecionados cinco, que tratavam especificamente do programa de Aprendizagem Profissional, totalizando 10 resumos. Nessa segunda busca os critérios de seleção dos artigos foram os mesmos que os utilizados na primeira.

Após a leitura dos 10 artigos selecionados nas duas buscas efetuadas nas bases de dados foram descartados dois artigos cujo conteúdo não atendeu ao objetivo do estudo, que é identificar informações de caráter avaliativo sobre programas sociais de trabalho voltados à juventude no Brasil. A Tabela 2

apresenta o programa social de trabalho e a respectiva referência do artigo, o objetivo do estudo e a metodologia empregada em cada um dos oito artigos selecionados.

TABELA 2

Informações Sobre os Artigos Relacionados aos Programas Sociais Selecionados

Programa social/ Referência	Objetivo do estudo	Método
1. Aprendizagem (Freitas & Oliveira, 2012)	Identificar e compreender os significados atribuídos à escola e à formação profissional; descrever os problemas enfrentados	Análise de conteúdo das respostas de 99 aprendizes a um questionário semiestruturado
2. Aprendizagem (Mattos & Chaves, 2006)	Investigar as representações sociais de aprendizes sobre o trabalho e a relação entre trabalho e estudo	Análise de conteúdo das respostas de 71 aprendizes a um questionário com questões abertas
3. Aprendizagem (Mattos & Chaves, 2010)	Investigar as experiências de transição para o trabalho de egressos de um programa de Aprendizagem	Análise qualitativa de entrevista semiestruturada realizada com 10 jovens egressos
4. Aprendizagem (Pessoa, Alberto, Máximo & Souza, 2014)	Analisar a formação profissional oferecida por uma instituição filantrópica a partir da perspectiva de jovens aprendizes	Análise de conteúdo temática de entrevista semiestruturada realizada com 20 aprendizes
5. Aprendizagem (Sousa, Frozzi & Bardagi, 2013)	Conhecer como jovens participantes de um programa de Aprendizagem avaliam a inserção na vida profissional através do primeiro emprego; quais mudanças identificam em suas rotinas de vida; expectativas de futuro e escolha profissional; e aspectos positivos ou não das experiências de trabalho e aprendizagem	Análise de conteúdo de entrevista de grupo foco realizada com quatro aprendizes
6. Projovem (Friedrich, Benite & Benite, 2012)	Apresentar uma reflexão sobre a relação entre a proposta pedagógica do Projovem (discurso oficial) e a realidade social dos egressos do programa	Análise das respostas de 45 egressos do Projovem a um questionário
7. Projovem Trabalhador (Deluiz & Veloso, 2013)	Analisar as expectativas dos alunos em relação aos cursos de qualificação profissional, as concepções e estratégias pedagógicas utilizadas e as mudanças ocorridas em sua situação social	Realização de cinco grupos focais com 58 alunos de cursos de qualificação
8. Projovem Urbano (Soares, Ferrão e Marques, 2011)	Quantificar a desistência e evasão, identificar os grupos com maior incidência de evasão e a avaliação do desempenho dos alunos em Matemática e Língua Portuguesa	Análise estatística de dados de 47.142 jovens que concluíram o programa

Resultados

A leitura dos artigos selecionados permitiu identificar aspectos positivos dos programas Projovem e Aprendizagem Profissional e problemas e desafios a serem superados em relação à execução desses programas e dos resultados por eles obtidos. A Tabela 3 apresenta uma síntese das informações – tanto favoráveis quanto desfavoráveis, sobre os programas sociais de trabalho destinados aos jovens em execução no Brasil identificadas nos artigos selecionados (Tabela 2). Tais informações foram agrupadas conforme o momento da execução do programa a que se referem: durante ou após a execução do programa.

TABELA 3

Informações Avaliativas Sobre Programas Sociais de Trabalho Conforme Momento da Execução

Programa	Informação avaliativa	
	Durante execução do programa	Após execução do programa
Aprendizagem	<p>Favorável: integração entre curso teórico e prática profissional. Reforço dos conteúdos escolares. Aprendizagem de comportamentos adequados e formas de se relacionar com pessoas no contexto das empresas</p> <p>Desfavorável: baixa qualidade do material didático. Metodologia das aulas é pouco dinâmica. Conteúdo das aulas teóricas é defasado e não atende às necessidades dos alunos na prática profissional. Rotatividade dos professores</p>	<p>Favorável: mudanças positivas no âmbito pessoal: desenvolvimento de novas competências e habilidades; aquisição de novos conhecimentos; aumento da iniciativa, autonomia e sentimento de responsabilidade; percepção de amadurecimento pessoal; e melhora da autoestima. Trabalho associado a desenvolvimento pessoal e aprendizagem. Conhecimento sobre direitos e cidadania</p>
ProJovem	-	<p>Favorável: mudanças positivas no âmbito pessoal. Aprendizagem de novos conhecimentos gerais</p>
ProJovem Trabalhador	<p>Favorável: bom desempenho dos professores; metodologia das aulas é satisfatória</p> <p>Desfavorável: conteúdo dos cursos é simplificado. Baixa qualidade do material didático. Ausência de prática profissional dificulta consolidação do aprendizado "teórico"</p>	<p>Favorável: mudanças positivas no âmbito pessoal. Conhecimento sobre direitos sociais</p>
ProJovem Urbano	<p>Desfavorável: índices elevados de evasão (41% dos inscritos)</p>	<p>Favorável: aumento no nível de conhecimento específico (Língua Portuguesa e Matemática) após a conclusão do programa</p>

Levando em conta a metodologia de pesquisa utilizada pelos autores dos artigos selecionados (Tabela 2), verifica-se que as informações avaliativas disponíveis (Tabela 3) derivam de pesquisas predominantemente descritivas e exploratórias, de caráter qualitativo, cujo propósito é conhecer e compreender percepções, experiências e expectativas dos jovens participantes dos programas sociais de trabalho sobre variadas questões. Embora os autores dos artigos contribuam com reflexões sobre temas como juventude, educação e trabalho, e até mesmo mencionem a possível contribuição dos seus estudos para as políticas públicas, não foram encontrados estudos fundamentados em critérios de avaliação pré-estabelecidos.

Dessa forma, pode-se afirmar que, exceto o trabalho Soares et al. (2011), a avaliação de programas sociais de trabalho não é o foco principal dos estudos publicados em artigos científicos nacionais.

A ausência de critérios de referência que permitam avaliar o alcance de programas sociais de trabalho destinados aos jovens motivou a realização de uma pesquisa empírica cujo objetivo é definir indicadores de resultados de programas de Aprendizagem Profissional. A seguir, apresentam-se algumas considerações teóricas e metodológicas sobre a definição de indicadores e, na sequência, o método utilizado nesse estudo.

Definição de indicadores de resultados de programas de Aprendizagem Profissional

Um indicador é uma variável quantitativa ou qualitativa (Kusek & Rist, 2005; Tanaka & Melo, 2004), cuja tarefa básica é expressar/representar a situação que se deseja avaliar (Fernandes, 2004; Tanaka & Melo, 2004). O termo resultados é compreendido como toda e qualquer consequência do programa, imediata ou duradoura, desejada ou não, positiva ou negativa, direta ou indireta (Kusek & Rist, 2005; Reboloso et al., 2008). Avaliar os resultados implica avaliar o alcance dos objetivos do programa ou, dito de outro modo, se o programa apresenta os efeitos (mudanças) na direção desejada e qual a extensão dessa mudança (Aguilar & Ander-Egg, 1994).

Em geral, a determinação de indicadores adequados e efetivos envolve aspectos políticos e metodológicos. Do ponto de vista político, é preciso que eles sejam definidos de forma participativa, que conciliem as preocupações de todas as partes interessadas num determinado programa, que sejam compreensíveis e acessíveis, representando uma linguagem de uso comum a todos os envolvidos, bem como devem ser adequados para a análise e tomada de decisão (Fernandes, 2004; Kusek & Rist, 2005; Minayo, 2009).

Em termos metodológicos, os indicadores de resultados devem ser definidos a partir dos objetivos de um projeto (Cohen & Franco, 2012). Considerando que definir um objetivo de resultado é o mesmo que estabelecer resultados esperados (Cohen & Franco, 2012; Reboloso et al., 2008), definir indicadores de resultados implica em traduzir os resultados esperados de um programa em variáveis quantitativas ou qualitativas e estabelecer a forma de mensurá-las (Kusek & Rist, 2005).

Indicadores adequados devem ter características específicas e obedecer a diferentes critérios. Tanaka e Melo (2004) destacam a *praticidade* e a *validade* dos indicadores. De acordo com os autores, um indicador é prático se está acessível ou pode ser obtido em curto prazo, sem maiores dificuldades. Para um indicador ser considerado válido, sua utilidade deve ser reconhecida por todos os atores envolvidos na avaliação.

Os critérios adotados por Kusek e Rist (2005), a partir da proposta de Salvatore Schiavo-Campo, apontam que um indicador deve ser: (a) *claro* – o mais direto e inequívoco possível, seja ele qualitativo ou quantitativo; (b) *relevante* – pertinente ao resultado desejado; (c) *econômico* – coletar e analisar dados representa um alto custo financeiro; (d) *mensurável* – deve ser confiável (garantia de que o que se está medindo em um dado momento seja o mesmo que será medido em um momento posterior) e válido (garantia de que o que está medindo seja em realidade o que se buscava medir); e (e) *adequado* – não deve ser demasiado indireto ou abstrato a ponto de que estimar o desempenho desse indicador se converta numa tarefa problemática ou complicada. A seguir, é apresentada a metodologia utilizada para atender ao objetivo de identificar indicadores de resultados da Aprendizagem Profissional na vida dos jovens a partir da perspectiva de egressos, educadores e gestores de entidades executoras de cursos de Aprendizagem.

Método

Participantes

O estudo contou com a colaboração de cinco entidades executoras de cursos de Aprendizagem Profissional registradas no Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente de Porto Alegre (CMDCA) (uma entidade está registrada como Organização não governamental, duas como Entidade assistencial e duas como Instituição educacional).

Participaram 13 egressos (oito rapazes e cinco moças) dessas entidades, com idades entre 17 e 20 anos, que concluíram o curso de Aprendizagem Profissional entre seis meses e dois anos antes do momento da pesquisa. Também participaram 10 educadores (cinco homens e cinco mulheres), responsáveis por disciplinas/módulos dos cursos de Aprendizagem, seis gestores das entidades executoras da Aprendizagem (cinco mulheres e um homem) e seis profissionais vinculados a empresas responsáveis pela contratação, acolhimento e acompanhamento dos aprendizes (quatro mulheres e dois homens). Esses últimos em geral atuam na área de recursos humanos e serão designados a partir de agora como empregadores.

Instrumentos de coleta de dados

Os egressos participaram de três grupos focais (Gaskell, 2008), com duração aproximada de 60 minutos. Dentre outros aspectos, os jovens foram estimulados a discutir sobre possíveis mudanças/resultados esperados ou alcançados através da Aprendizagem – durante e após a conclusão do curso – na vida dos jovens.

Para os demais participantes foi utilizada a entrevista individual semiestruturada (Gaskell, 2008), com duração entre 30 e 45 minutos. No total, foram realizadas 22 entrevistas. Em geral, os entrevistados foram solicitados a falar (indireta ou diretamente) sobre os resultados esperados da Aprendizagem na vida dos jovens, e caso tivessem conhecimento, sobre resultados alcançados. Dessa forma, buscou-se ter acesso ao maior número possível de informações relativas aos resultados da Aprendizagem Profissional (sejam eles esperados ou alcançados). Sempre que possível, os participantes foram estimulados a apontar indicadores que melhor traduzissem cada resultado esperado (Kusek & Rist, 2005).

Procedimentos e cuidados éticos

Esse estudo foi realizado mediante a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (CEP/UFRGS). A participação foi voluntária e todos foram informados sobre o caráter confidencial dos dados, garantindo o respeito aos padrões éticos da pesquisa envolvendo seres humanos, conforme a Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde (Conselho Nacional de Saúde, 1996).

Análise dos dados

Os dados foram analisados conforme procedimentos da análise de conteúdo (Bauer, 2008; Gaskell, 2008). Os resultados esperados e/ou alcançados

da Aprendizagem na vida dos jovens foram categorizados em seis âmbitos: trabalho, pessoal, interpessoal, educacional e vocacional, familiar e social. Após, buscou-se definir os indicadores de resultados para cada um desses âmbitos, conforme sugerem Kusek e Rist (2005). Para os autores, dentre as etapas iniciais do processo de construção de um sistema de indicadores de resultados está: (a) conhecer os resultados esperados (e no caso desse estudo, optou-se por agregar os resultados alcançados) de acordo com o ponto de vista comum de todas as partes diretamente interessadas; e (b) traduzi-los em indicadores de resultados capazes de expressar diretamente esses resultados.

Resultados

Ressalta-se que no caso dessa pesquisa a definição dos indicadores de resultados correspondeu às manifestações dos participantes nos grupos focais e nas entrevistas de como seria possível identificar/demonstrar que determinado resultado esperado efetivamente foi alcançado. A Tabela 4 apresenta exemplos de indicadores de resultados da Aprendizagem Profissional na vida dos jovens que ilustram essas duas etapas.

TABELA 4

Resultado Esperado e/ou Alcançado da Aprendizagem na Vida dos Jovens e Respectivos Indicadores de Resultado

Resultado esperado e/ou alcançado (âmbito)	Indicador de resultado
1. Obter emprego formal (Trabalho)	1. Obtenção de emprego formal
2. Aumentar a autoestima (Pessoal)	2. Nível de autoestima
3. Aprender a se comunicar de maneira adequada: saber ouvir e saber falar (Interpessoal)	3.1. Capacidade de se comunicar/conversar de maneira adequada 3.2. Capacidade de ouvir e de expressar ideias e opiniões
4. Dar continuidade aos estudos (ex.: nível superior) (Escolar e vocacional)	4.1. Ingresso no ensino superior 4.2. Conclusão do ensino superior
5. Membros da família definem objetivos educacionais e profissionais e buscam atingi-los (Familiar)	5.1. Busca de qualificação profissional por parte de membros da família 5.2. Busca e/ou obtenção de trabalho por parte de membros da família
6. Participar de atividades sociais e/ou comunitárias (visando mudanças e melhorias sociais) (Social)	6.1. Participação em atividades sociais e/ou comunitárias 6.2. Número/tipo de ações sociais e/ou comunitárias que os egressos participaram/participam (por exemplo, igrejas, associações, organizações sociais) 6.3. Tempo de duração/periodicidade dedicado a ações sociais e/ou comunitárias

Discussão

O objetivo deste trabalho é abordar a avaliação de programas sociais de trabalho destinados aos jovens conforme os critérios de eficiência e eficácia. Em termos gerais, o objetivo dos programas sociais de trabalho no âmbito federal que estão vigentes – Projovem e Aprendizagem Profissional – é oferecer ao jovem qualificação profissional e social, elevar o nível de escolaridade e estimular a inserção no mercado de trabalho (Conselho Nacional

de Juventude, 2011; Organização Internacional do Trabalho, 2009; Silva & Andrade, 2009). Esses aspectos se mostram coerentes com as necessidades de uma importante parcela da população juvenil que tem baixa escolaridade e busca capacitação para a inserção no mercado de trabalho (Corrochano, Ferreira & Souza, 2008; Gonzalez, 2009).

Através da identificação de informações avaliativas disponíveis em artigos científicos sobre programas sociais de trabalho para os jovens executados no âmbito federal foi possível verificar que as pesquisas não abordam diretamente questões relacionadas à eficiência dos programas. Entretanto, foi possível observar que elementos como a estrutura dos cursos de formação profissional, a qualidade do material didático e dos professores, o tipo de metodologia empregada e a atualização e pertinência do conteúdo ministrado – os quais se referem à avaliação de processo (Cohen & Franco, 2012; Reboloso et al., 2008) – representam parâmetros para a avaliação da eficiência (Cohen & Franco, 2012; Costa & Castanhar, 2003; Reboloso et al., 2008; Tanaka & Melo, 2004) de programas sociais de trabalho. Tais elementos estão relacionados ao investimento financeiro em recursos materiais e humanos necessários à execução de cursos de qualificação profissional e aparecem como os principais elementos levados em consideração pelos jovens quando solicitados a avaliar positiva ou negativamente a execução dos programas sociais de trabalho. Aliás, quando bem avaliados, esses elementos estimulam inclusive o interesse dos jovens em frequentar as aulas teóricas da formação profissional (Sousa et al., 2013).

Ainda sobre a execução dos cursos, um aspecto a ser destacado é que a prática profissional proporcionada pelos programas de Aprendizagem Profissional conta com garantias legais e treinamento específico (Brasil, 2005; Ministério do Trabalho e Emprego, 2011). Essa questão merece atenção porque reforça a importância das políticas públicas em promover o trabalho decente (Organização Internacional do Trabalho, 2009), visto que as primeiras experiências positivas contribuem para a construção de um itinerário profissional significativo para o jovem (Corrochano et al., 2008; Gonzalez, 2009).

Em termos de resultados alcançados é possível afirmar que os alunos do ProJovem Urbano comprovadamente se beneficiam do programa em termos de aquisição de conhecimentos específicos (Soares et al., 2011). Participantes do ProJovem e da Aprendizagem Profissional também apontam transformações em termos pessoais e na aquisição de conhecimentos sobre direitos sociais (Mattos & Chaves, 2006, 2010; Sousa et al., 2013.). Por outro lado, não há comprovação de que a passagem por um programa social de trabalho atenda a expectativa do jovem de ingressar no mercado de trabalho. Assim, encontram-se limitações em comprovar a eficácia desses programas justamente na redução do desemprego juvenil, uma das principais justificativas para que eles sejam formulados e implantados (Gonzalez, 2009; Silva & Andrade, 2009).

A expectativa de pesquisadores (Mattos & Chaves, 2006; Sousa et al., 2013) em contribuir para a formulação de políticas públicas ou para as instituições envolvidas na tarefa da formação profissional dos jovens reforça o

papel da avaliação na retroalimentação do ciclo de políticas públicas e a contribuição do meio acadêmico para o controle social sobre as ações do Estado (Ramos & Schabbach, 2012). Entretanto, a intenção de avaliar a fim de tomar decisões para o aperfeiçoamento, continuidade ou extinção dos programas sociais de trabalho, objetivo principal da avaliação de programas (Aguilar & Ander-Egg, 1994; Cohen & Franco, 2012; Fernández-Ballesteros, 1996; Kusek & Rist, 2005; Reboloso et al., 2008; Stufflebeam & Shinkfield, 2007) parece não ser o foco dos artigos selecionados. Essa constatação reforça tanto a recomendação do CONJUVE sobre a necessidade de avaliar os programas sociais executados pelo Governo Federal (Conselho Nacional de Juventude, 2011) quanto a verificação de que no Brasil não existe uma tradição de avaliar as ações do Estado (Ramos & Schabbach, 2012). Assim, parece evidente que as políticas públicas e programas sociais de trabalho carecem de estudos que permitam comprovar que são eficientes e eficazes.

Considerando que para avaliar a eficiência e a eficácia de programas sociais é preciso conhecer seus resultados (Cohen & Franco, 2012; Costa & Castanhar, 2003; Reboloso et al., 2008; Sano & Montenegro Filho, 2013; Tanaka & Melo, 2004), o relato do percurso metodológico que levou à identificação de indicadores de resultados da Aprendizagem Profissional pode servir como referência a profissionais e gestores que pretendem avaliar resultados de programas. A consulta e a contribuição de diferentes partes interessadas (egressos, educadores, gestores e empregadores) na Aprendizagem Profissional para a definição de indicadores atendeu ao aspecto político envolvido na avaliação (Fernandes, 2004; Kusek & Rist, 2005; Minayo, 2009). Do ponto de vista metodológico, buscou-se traduzir os resultados esperados e/ou alcançados – apontados pelas pessoas envolvidas com os programas de Aprendizagem – em variáveis quantitativas ou qualitativas diretamente relacionadas aos resultados que se deseja alcançar através da execução do programa (Cohen & Franco, 2012; Kusek & Rist, 2005; Minayo, 2009; Tanaka & Melo, 2004).

À luz das características ou critérios que permitem apontar se um indicador é adequado ou não, alguns pontos devem ser observados. Quanto à *praticidade* (Tanaka & Melo, 2004) deve-se garantir que não haja obstáculos para que a entidade executora estabeleça contato com os egressos do programa (via e-mail, redes sociais) ou com outras fontes de dados. O limite de tempo necessário para verificar se os resultados esperados foram alcançados é outro ponto a ser levado em conta. Quanto à *clareza*, tanto os indicadores quantitativos quanto qualitativos devem ser precisos e objetivos, caso contrário não será possível mensurá-los. Do ponto de vista *econômico*, o custo para obtenção de dados pode variar de acordo com o tipo de instrumento (questionário, entrevista), se é preciso treinamento para sua aplicação e qual a demanda de tempo para analisar os dados.

Uma vez definidos os indicadores que oferecerão informações sobre o avanço em direção aos resultados esperados, há outras etapas no processo de avaliação, como identificar os dados básicos ou parâmetros relativos a cada indicador, determinar os objetivos de desempenho dos indicadores, e planejar a coleta e a análise de dados (Kusek & Rist, 2005; Tanaka & Melo, 2004).

Todo esse processo envolve tempo, dinheiro, recursos humanos e, principalmente, interesse em avaliar (Fernández-Ballesteros, 1996; Reboloso et al., 2008) e em utilizar os resultados da avaliação (Fernández-Ballesteros, 1996; Kusek & Rist, 2005; Stufflebeam & Shinkfield, 2007). As pessoas envolvidas na avaliação se manterão motivadas para fornecer, coletar e analisar dados somente se reconhecerem e confiarem na utilidade desse processo (Kusek & Rist, 2005), o que torna essa atividade complexa e desafiadora.

Considerações finais

Ao mesmo tempo em que esse trabalho defende a necessidade de avaliar os programas sociais de trabalho destinados aos jovens conforme os critérios de eficiência e eficácia reconhece que são muitas as limitações para que uma avaliação efetivamente aconteça. Apesar desses obstáculos destaca-se que, assim como os jovens depositam muitas expectativas no trabalho, é esperado que façam o mesmo ao participar de um programa governamental que promete qualificação profissional e ingresso no mercado de trabalho. Portanto, é dever do Estado e da sociedade levar a sério tais expectativas e criar estratégias de ação eficientes e eficazes. Nesse sentido, esse trabalho busca chamar a atenção de gestores e profissionais para a relevância de avaliar programas sociais de trabalho destinados aos jovens à luz desses critérios.

A oferta de cursos de formação profissional certamente tem um custo elevado. Desta forma, avaliar a eficiência dos programas sociais de trabalho representa um desafio a mais para os gestores e profissionais responsáveis pela sua execução, a fim de minimizar custos e ao mesmo tempo manter a qualidade dos benefícios aos jovens. Da mesma forma, a avaliação da eficácia é indispensável, pois se sabe apenas que os programas são executados, mas pouco se conhece sobre o alcance dos seus objetivos.

Apesar de ser apenas o primeiro passo no processo de avaliação de resultados, identificar indicadores de resultados é uma tarefa fundamental para demonstrar se os resultados desejados de fato são ou não alcançados. A partir daí os gestores podem tomar as decisões mais apropriadas sobre a execução de um programa, aplicar os recursos financeiros adequadamente e, principalmente, identificar se estão cumprindo com as promessas feitas às partes interessadas. ■

REFERÊNCIAS

- Aguilar, M. J. & Ander-Egg, E. (1994). *Avaliação de serviços e programas sociais*. Petrópolis, RJ, Vozes.
- Brasil (2005). *Decreto N° 5598, de 1° de dezembro de 2005*. Regulamenta a contratação de aprendizes e dá outras providências. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5598.htm. Acesso em 4 de janeiro de 2011.
- Brenner, A. K., Lânes, P. & Carrano, P. C. R. (2005). A arena das políticas públicas de juventude no Brasil. *Revista de Estudos sobre Juventud*, 9(22), 194-211.
- Cohen, E. & Franco, R. (2012) *Avaliação de projetos sociais* (10ª edição). Petrópolis, RJ: Vozes Editora.
- Conselho Nacional de Juventude (2006). *Política Nacional de Juventude: Diretrizes e perspectivas*. São Paulo: Conselho Nacional de Juventude; Fundação Friedrich Ebert. Disponível em http://www.juventude.gov.br/conjuve/documentos/copy2_of_documentos. Acesso em 21 de outubro de 2008.
- Conselho Nacional de Juventude (2011). *Reflexões sobre a política nacional de juventude 2003-2011*. Disponível em <http://www.juventude.gov.br/conjuve/documentos/reflexoes-sobre-a-politica-nacional-de-juventude-2003-2011>. Acesso em 25 de novembro de 2011.
- Conselho Nacional de Saúde (1996). *Resolução n° 196 de 10 de outubro de 1996*. Disponível em <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/1996/Reso196.doc>. Acesso em 12 de outubro de 2010.

- Corrochano, M. C., Ferreira, M. I. C., M. V. & Souza, R. (2008). *Jovens e trabalho no Brasil: Desigualdades e desafios para as políticas públicas*. São Paulo: Ação Educativa, Instituto ibi. Disponível em http://www.bdae.org.br/dspace/bitstream/123456789/2301/1/Jovens_trabalho_Brasil.pdf. Acesso em 03 de maio de 2011.
- Costa, F. L. & Castanhar, J. C. (2003). Avaliação de programas públicos: Desafios conceituais e metodológicos. *RAP Rio de Janeiro*, 37(5), 969-92.
- Deluiz, N. & Veloso, B. (2013). O arco ocupacional saúde nas políticas de educação profissional. *Trabalho, Educação e Saúde*, 11(2), 355-374.
- Fernández-Ballesteros, R. (1996). Cuestiones conceptuales básicas en evaluación de programas. In R. Fernández-Ballesteros (Org.), *Evaluación de programas: Una guía práctica en ámbitos sociales, educativos y de salud* (pp.21-47). Madrid: Editorial Síntesis.
- Freitas, M. F. Q. & Oliveira, L. M. P. (2012). Juventude e educação profissionalizante: Dimensões psicossociais do Programa Jovem Aprendiz. *Pesquisa em Psicologia*, 6(2), 111-120. doi:10.5327/Z1982-12472012000200004.
- Friedrich, M., Benite, C. R. M., & Benite, A. M. C. (2012). O Programa Nacional de Inclusão de Jovens – ProJovem: Uma análise entre a proposta oficial e a experiência vivida em Goiânia. *Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas em Educação*, 20(74), 185-206.
- Gonzalez, R. (2009). Políticas de emprego para jovens: Entrar no mercado de trabalho é a saída? In J. A. de Castro, L. M. C. de Aquino & C. C. de Andrade (Orgs.), *Juventude e políticas sociais no Brasil* (pp. 109-128). Brasil: Ipea. Disponível em http://www.ipea.gov.br/sites/000/2/livros/Livro_JuventudePolíticas.pdf. Acesso em 4 de junho de 2012.
- Kusek, J. Z. & Rist, R. C. (2005). *Diez pasos hacia un sistema de seguimiento y evaluación basado em resultados*. Bogotá: Banco Mundial: Mayol Ediciones.
- Mattos, E. & Chaves, A. M. (2006). As representações sociais do trabalho entre adolescentes aprendizes – um estudo piloto. *Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano*, 16(3), 66-75.
- Mattos, E. & Chaves, A. M. (2010). Trabalho e escola: É possível conciliar? A perspectiva de jovens aprendizes baianos. *Psicologia Ciência & Profissão*, 30(3), 540-555.
- Ministério do Trabalho e Emprego (2005). *National action plan for the employment of young people*. Disponível em <http://www.ilo.org/public/english/employment/strat/yen/download/bnap.pdf>. Acesso em 07 de maio de 2007.
- Ministério do Trabalho e Emprego (2011). *Manual da aprendizagem: O que é preciso saber para contratar o aprendiz* (7ª ed.). Brasília: Ministério do Trabalho e Emprego.
- Organização das Nações Unidas (2003). *Resolução adotada pela Assembleia Geral 57/165 das Nações Unidas sobre a Promoção do Emprego de Jovens*. Disponível em <http://www.oitbrasil.org.br>. Acesso em 2 de maio de 2007.
- Organização Internacional do Trabalho (2008). *Global Employment Trends for Youth*. Disponível em http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_emp/---emp_elm/---trends/documents/publication/wcms_112573.pdf. Acesso em 6 de junho de 2009.
- Organização Internacional do Trabalho (2009). *Trabalho decente e juventude no Brasil*. Disponível em <http://www.oitbrasil.org.br/node/252>. Acesso em 18 de junho de 2012.
- Pessoa, M. C. B., Alberto, M. F. P., Máximo, T. A. C. O. & Souza, P. C. Z. (2014). Formação profissional de jovens: A que se destina? *Estudos de Psicologia*, 19(1), 22-30.
- Ramos, M. P. & Schabbach, L. M. (2012). O estado da arte da avaliação de políticas públicas: Conceituação e exemplos de avaliação no Brasil. *Revista de Administração Pública*, 40(5), 1271-1294.
- Reboloso, E., Fernández-Ramirez, B. & Cantón, P. (2008). *Evaluación de programas de intervención social*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Rossi, P. H., Lipsey, M. W., & Freeman, H. E. (2004). Expressing and assessing program theory. In P. H. Rossi, M. W. Lipsey & H. E. Freeman, *Evaluation: A systematic approach* (7th ed.) (pp. 133-168). Newberry Park, CA: Sage Publications
- Sano, H. & Montenegro Filho, M. J. F. (2013). As técnicas de avaliação da eficiência, eficácia e efetividade na gestão pública e sua relevância para o desenvolvimento social e das ações públicas. *Desenvolvimento em Questão*, 11(21), 35-61.
- Silva, E. R. A. & Andrade, C. C. (2009). A política nacional de juventude: Avanços e dificuldades. In J. A. de Castro, L. M. C. de Aquino & C. C. de Andrade (Orgs.), *Juventude e políticas sociais no Brasil* (pp.43-69). Brasil: Ipea. Disponível em http://www.ipea.gov.br/sites/000/2/livros/Livro_JuventudePolíticas.pdf. Acesso em 4 de junho de 2012.
- Secretaria Nacional de Juventude (2010). *Guia de Políticas Públicas de Juventude*. Secretaria Nacional de Juventude. Brasília: SNJ. Disponível em <http://www.juventude.gov.br/guia>. Acesso em 25 de novembro de 2011.
- Soares, T. M., Ferrão, M. E., & Marques, C. A. (2011). Análise da evasão no ProJovem Urbano: Uma abordagem através do Modelo de Regressão Logística Multinível. *Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas em Educação*, 19(73), 841-860.
- Sousa, H., Frozzi, D., & Bardagi, M. P. (2013). Percepção de adolescentes aprendizes sobre a experiência do primeiro emprego. *Psicologia Ciência & Profissão*, 33(4), 918-933.
- Sposito, M. P., Silva, H. H. C., & Souza, N. A. (2006). Juventude e poder local: Um balanço de iniciativas públicas voltadas para jovens em municípios de regiões metropolitanas. *Revista Brasileira de Educação*, 11(32), 238-257.
- Stufflebeam, D. L. & Shinkfield, A. J. (2007). *Evaluation theory, models, and applications*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Trevisan, A. T. & van Bellen, H. M. (2008). Avaliação de políticas públicas: Uma revisão teórica de um campo em construção. *Revista de Administração Pública*, 42(3), 529-550.

AUTOEFICÁCIA PARA O DESENVOLVIMENTO DE CARREIRA: UM ESTUDO COMPARATIVO EM FUNÇÃO DA EXPERIÊNCIA DE TRABALHO

Mara de Souza Leal¹, Aliene Lago², Lucy Leal Melo-Silva³



Diferentes modelos teóricos advindos da Psicologia buscam explicar o processo de desenvolvimento de carreira, destacando-se a Teoria Social Cognitiva de Carreira (TSCC) de Lent, Brown e Hackett (1994), derivada da Teoria Social Cognitiva de Bandura (2001). Esse autor buscou articular as ideias que explicavam o comportamento como puramente inato e biológico e as que consideravam a conduta como determinada pelo contexto sócio histórico. A tentativa de transcender esta dicotomia resultou na Teoria Social Cognitiva, na qual se destaca a interação sistêmica entre pessoa-comportamento-contexto, sendo que os três elementos se influenciam mutuamente, são dependentes um do outro e denominados como reciprocidade triádica (Calado, 2009). De acordo com este referencial teórico-metodológico, o indivíduo é o agente de seu desenvolvimento, do seu destino individual e do mundo, no qual é ele quem organiza seus recursos, opera mudanças e administra seu sistema individual e ambiental. Ou seja, o sujeito é proativo, atua na sua trajetória de vida de modo intencional, é capaz de explorar, modificar e influenciar o ambiente e

¹ Psicóloga pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Mestre e Doutoranda em Psicologia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto (FFCLRP/USP). marasleal@usp.br

² Psicóloga pela FFCLRP/USP; realizou a Capacitação Técnica no Hemocentro de Ribeirão Preto e foi Assistente de Recurso Humano da micro-empresa online Self English. Mestranda no Programa de Pós-graduação em Psicologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo (FFCLRP/USP). alienelago@msn.com

³ Psicóloga; livre docente pela USP (Ribeirão Preto); docente na Graduação e Pós-graduação em Psicologia da FFCLRP/USP. É responsável pela área de Orientação Profissional na FFCLRP/USP, na qual desenvolve pesquisa, ensino e extensão. Membro da ABOP e da IAEVG. Coeditora da Revista Brasileira de Orientação Profissional. Pesquisadora CNPq. lucileal@ffclrp.usp.br

de autorregular o seu próprio comportamento (Leal, 2013). Assim sendo, essa perspectiva sociocognitiva centra-se no papel ativo do sujeito enquanto intérprete do seu ambiente de convívio, acarretando grande importância ao significado pessoalmente construído, contudo não diminuindo a relevância das características objetivas do contexto (Guarnieri & Melo-Silva, 2010).

A partir deste modelo de Bandura, os autores Lent, Brown e Hackett (1994) construíram a Teoria Social Cognitiva de Carreira (TSCC), na qual analisaram o indivíduo na sua construção profissional. Esta ideia focaliza três dimensões importantes e que se relacionam: autoeficácia, expectativas de resultados e objetivos alcançados (Calado, 2009). O primeiro conceito refere-se às crenças que o indivíduo possui sobre sua habilidade em executar determinadas ações para alcançar desempenhos específicos. Já as expectativas de resultados referem-se às consequências antecipadas que o sujeito possui diante de esforços comportamentais. Por último, os objetivos alcançados são definidos como a determinação para se entregar às atividades, sempre buscando conseguir o sucesso futuro (Guarnieri & Melo-Silva, 2010).

Além disso, Lent et al (1994) desenvolveram três princípios explicativos dos aspectos mais fundamentais no desenvolvimento de carreira e orientação profissional: o Modelo de Desenvolvimento dos Interesses; Modelo das Escolhas de Carreira e Modelo de Desempenho. O primeiro princípio afirma que a autoeficácia e as expectativas de resultados exercem efeito direto na construção dos interesses vocacionais e que estes são fundamentais para se escolher uma carreira. Em outras palavras, o indivíduo se interessa por uma carreira quando se sente apto para realizá-la e quando prevê seus resultados positivos. Além disso, este modelo considera o desenvolvimento de carreira como um processo dinâmico, que acontece ao longo de todo o ciclo vital, entretanto encontra maior variabilidade nas fases da infância e adolescência (Calado, 2009). Já com relação ao Modelo das Escolhas de Carreira, Lent et al (1994) defendem a importância de fatores pessoais e contextuais na escolha profissional, mas também das experiências de aprendizagem do indivíduo. Ou seja, aspectos como gênero, condições de saúde e status socioeconômico, assim como os conhecimentos já aprendidos que exercem efeitos nos objetivos e ações de escolha de um indivíduo, podendo funcionar como facilitador ou como barreira na sua construção. Por último, o Modelo de Desempenho descreve sobre o nível e qualidade das realizações pessoais e a persistência dos comportamentos relacionados à carreira. Esta teoria interrelaciona capacidades, autoeficácia, expectativas de resultados e objetivos quando leva em conta o desempenho demonstrado do indivíduo na construção da carreira (Lent et al, 1994). Em outras palavras, afirma que a capacidade que um indivíduo acredita que possui (realizações, aptidões e desempenhos anteriores) influencia nos seus comportamentos atuais, podendo ser de forma direta (através da autoeficácia) ou indireta (através das expectativas de resultado), atingindo também, conseqüentemente, a definição de objetivos (Calado, 2009).

Sendo assim, com base em Lent et al (1994), destaca-se a importância da autoeficácia no desenvolvimento de carreira. A fim de melhor entendimento, aprofundou-se a definição deste último conceito. O desenvolvimento

vocacional, de acordo com a TSCC, segundo Guarnieri (2008), envolve três aspectos: (a) formação e elaboração de interesses vocacionais, (b) seleção das opções vocacionais e (c) a persistência e o desempenho nas atividades educacionais e profissionais. Além disso, há seis tarefas que se relacionam com o desenvolvimento de carreira e, uma vez realizadas, auxiliam na sua construção e progresso: 1. aquisição de crenças de autoeficácia e expectativas positivas de resultados ajustadas à realidade; 2. desenvolvimento de interesses acadêmicos e profissionais por determinada área; 3. formação/ transformação da união entre os interesses e os objetivos; 4. transformação dos objetivos em ações; 5. desenvolvimento de competências específicas e competências gerais; 6. negociação de barreiras e apoios que afetam o acesso às opções vocacionais pretendidas.

Desta maneira, a TSCC foi utilizada neste estudo para compreender e relacionar a autoeficácia, o desenvolvimento de carreira e a experiência de trabalho. Este último conceito está relacionado com o *know-how* que o indivíduo possui com relação às atividades profissionais (Guarnieri, 2008). A literatura tem apontado que há melhores resultados no planejamento e orientação para exploração de carreira quando se tem maior experiência profissional (Creed & Patton, 2003). Contudo, outros autores afirmam que as variáveis como maturidade possuem maior relação com o sucesso escolar e com os projetos de continuidade dos estudos do que a idade e a experiência de trabalho (Aguillera, 2013). Sendo assim, há contraposições e lacunas na literatura sobre esta temática em questão, o que justifica este trabalho. Por conseguinte, a fim de auxiliar na busca de mais conhecimentos na área, este capítulo focalizou a influência que a variável experiência profissional possui sobre a autoeficácia para o desenvolvimento de carreira.

Objetivo

Este estudo objetiva verificar se existe diferença na autoeficácia percebida para o desenvolvimento de carreira em função da experiência de trabalho (trabalha/não trabalha) em alunos do ensino médio, regular e técnico. Espera-se que exista diferença estatisticamente significativa na autoeficácia percebida em desenvolvimento de carreira a favor dos alunos que trabalham (H1).

Método

Este estudo, de caráter quantitativo e descritivo, é um recorte de uma pesquisa maior que objetivou avaliar a autoeficácia para o desenvolvimento de carreira e os interesses profissionais em estudantes do ensino médio regular e técnico.

Participantes

A amostra do presente estudo constituiu-se de 301 estudantes do terceiro ano do ensino médio de uma cidade do interior paulista, 153 alunos do ensino médio técnico e 148 alunos do ensino médio regular, sendo 101

do sexo masculino e 200 do sexo feminino, com idades entre 16 e 59 anos ($M=20,10$; $DP=7,11$; $\text{Moda}=17$).

Instrumentos

Questionário de Identificação. Instrumento formulado com o objetivo de obter informações da amostra sobre: a identificação, o rendimento escolar, a questões relativas à experiência de trabalho, a carreira, a participação em processos de orientação profissional, além da escolaridade dos pais e o nível socioeconômico.

Inventário de Autoeficácia para o Desenvolvimento de Carreira (Career Development Self-Efficacy Inventory, CD-SEI, de Yuen et al., 2004, 2005). A versão original do instrumento é chinesa, de Hong Kong. Para fins deste estudo foi utilizada a versão brasileira de Aguilera (2013). O instrumento avalia a confiança de estudantes do ensino médio na aplicação de competências da vida para o desenvolvimento da carreira. O instrumento é composto por 24 itens subdividido em seis fatores: (a) Planejamento de Carreira, (b) Questões de Gênero na Carreira, (c) Informação para a Escolha Profissional, (d) Preparação para a Busca de Emprego, (e) Procura de Emprego e (f) Definição de Objetivos de Carreira. As respostas são dadas por meio de uma escala do tipo *Likert* de seis pontos (1=extremamente não confiante a 6=extremamente confiante). O CD-SEI apresenta propriedades psicométricas satisfatórias tanto na versão original chinesa, com valores de alfa de Cronbach entre $\alpha=0,77$ a $0,82$ nas subescalas e na escala total $\alpha=0,95$ (Yuen et al., 2004), quanto na versão brasileira adaptada por Aguilera (2013) com jovens aprendizes, $\alpha=0,69$ a $0,78$ nas subescalas e na escala total $\alpha=0,94$. O CD-SEI tem sido utilizado em pesquisas no contexto português apresentando bons índices de consistência interna nas subescalas, $\alpha=0,70$ a $0,79$ no estudo de Lopes (2010), e com valores entre $\alpha=0,48$ e $0,72$ no estudo de Teixeira, Barreira, Faria, Baptista e Pimentel (2011). Este instrumento pode ser utilizado em processos de orientação profissional e avaliação de programas.

Coleta de dados

Foi realizado um estudo piloto, antes de iniciar a coleta, para verificar a adequabilidade dos instrumentos e tempo de aplicação dos mesmos. O instrumento se mostrou adequado para a utilização na pesquisa, com entendimento dos itens pelos clientes, aplicação rápida (tempo médio de oito minutos de aplicação) e principalmente pelas propriedades psicométricas satisfatórias nas diferentes versões. Após a aprovação do Comitê de Ética em pesquisa, a coleta de dados foi realizada em sala de aula em duas escolas públicas de uma cidade do interior paulista, uma de ensino médio regular, na qual foram coletados os dados em seis turmas e outra de ensino médio técnico, na qual foram coletados dados em oito cursos: (a) Administração, (b) Design de Interiores, (c) Edificações, (d) Eletrônica, (e) Eletrotécnica, (f) Mecatrônica, (g) Nutrição e Dietética e (h) Secretariado. Pontua-se que os dados foram coletados mediante a assinatura dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Para os alunos com idade inferior a 18 anos, foi

solicitado que trouxessem o TCLE assinado pelos pais. Vale salientar, que como contrapartida foi oferecida aos alunos que participaram da pesquisa prioridade de atendimento no Serviço de Orientação Profissional da universidade pública à qual as pesquisadoras deste estudo estão vinculadas.

Análise de dados

Foi verificada a distribuição da amostra por meio dos testes de Shapiro-Wilk e Kolmogorov-Smirnov. Para a comparação dos grupos (estudantes que trabalham e estudantes que não trabalham) face à subescalas de autoeficácia em desenvolvimento de Carreira foi utilizado o teste de Mann-Whitney. Os dados foram analisados no programa estatístico *Statistical Package for Social Science (SPSS)* versão 17.

Resultados e Discussão

Primeiramente foi verificada a distribuição da amostra por meio do teste de normalidade de Kolmogorov-Smirnov e Shapiro-Wilk.

TABELA 1

Resultados do teste de normalidade de Kolmogorov-Smirnov e Shapiro-Wilk para amostra em relação a situação de trabalho

Escalas do CD-SEI	Trabalha	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	Df	Sig.	Statistic	Df	Sig.
Planejamento de Carreira	Não	,147	178	,000	,940	178	,000
	Sim	,126	123	,000	,948	123	,000
Questões de Gênero na Carreira	Não	,166	178	,000	,954	178	,000
	Sim	,123	123	,000	,933	123	,000
Informação para Escolha Profissional	Não	,136	178	,000	,954	178	,000
	Sim	,113	123	,001	,964	123	,002
Preparação para Busca de Emprego	Não	,144	178	,000	,962	178	,000
	Sim	,123	123	,000	,961	123	,001
Procura de Emprego	Não	,138	178	,000	,944	178	,000
	Sim	,122	123	,000	,957	123	,001
Definição de Objetivos de Carreira	Não	,144	178	,000	,955	178	,000
	Sim	,096	123	,007	,974	123	,017
Escore total	Não	,113	178	,000	,949	178	,000
	Sim	,103	123	,003	,971	123	,009

Nota. ^a Lilliefors Significance Correction

Como os valores de p foram inferiores 0,05 nos testes de normalidade, rejeitamos a hipótese de semelhança da amostra à distribuição normal. Considerando que os resultados apontaram a não normalidade da distribuição amostral, para a comparação da autoeficácia para o desenvolvimento da

carreira em relação à situação de trabalho (trabalha/não trabalha) foi utilizado o teste Man-Whitney. Os resultados da comparação da autoeficácia em função da situação de trabalho são apresentados na Tabela 2 e Tabela 3.

TABELA 2

Resultados das médias para as diferentes escalas e escore total do CD-SEI em função da situação de trabalho

Escalas do CD-SEI	Trabalha	N	Média de Ordem	Somatório da Ordenação
Planejamento de Carreira	Não	178	153,57	27336,00
	Sim	123	147,28	18115,00
Questões de Gênero na Carreira	Não	178	149,11	26541,00
	Sim	123	153,74	18910,00
Informação para Escolha Profissional	Não	178	148,31	26400,00
	Sim	123	154,89	19051,00
Preparação para Busca de Emprego	Não	178	148,43	26421,00
	Sim	123	154,72	19030,00
Procura de Emprego	Não	178	154,88	27569,50
	Sim	123	145,38	17881,50
Definição de Objetivos de Carreira	Não	178	151,32	26935,00
	Sim	123	150,54	18516,00
Escore total	Não	178	151,67	26998,00
	Sim	123	150,02	18453,00

TABELA 3

Resultados do teste de Mann-Whitney para as diferentes escalas e escore total do CD-SEI em função da variável trabalho

	P.C.	Q.G.C.	I.E.P.	P.B.E.	P.E.	D.O.C.	Escore total
Mann-Whitney U	10489,000	10610,000	10469,000	10490,000	10255,500	10890,000	10827,000
Wilcoxon W	18115,000	26541,000	26400,000	26421,000	17881,500	18516,000	18453,000
Z	-,622	-,458	-,649	-,619	-,939	-,077	-,162
Asymp. Sig. (2-tailed)	,534	,647	,516	,536	,348	,938	,872

Nota. P.C. (Planejamento de Carreira); Q.G.C. (Questões de Gênero na Carreira); I.E.P. (Informação para Escolha Profissional); P.B.E. (Preparação para a Busca de Emprego); P.E. (Procura de Emprego) e D.O. C. (Definição de Objetivos de Carreira)

Os resultados da comparação das dimensões e escore total de autoeficácia em desenvolvimento de carreira em função da variável trabalho revelam que não existe diferença estatisticamente significativa para as subescalas e escore total de autoeficácia. Nesse sentido, a hipótese H1: “*Espera-se que exista diferença estatisticamente significativa na autoeficácia percebida em desenvolvimento de carreira a favor dos alunos que trabalham*” não foi confirmada.

Tendo em vista que a literatura da área aponta a influência das experiências de trabalho nas tarefas de carreira e que a TSCC considera as habilidades ou experiências anteriores influenciadoras na percepção das

crenças de autoeficácia (Lent et al., 1994), esperava-se encontrar diferenças na percepção da autoeficácia em desenvolvimento de carreira, na presente investigação, a favor dos alunos que trabalham. Além disso, há evidências dessa hipótese em diversos estudos, como de Creed e Patton (2003), no qual estudantes com experiência de trabalho apresentavam melhores resultados em tarefas de exploração e planejamento de carreira; e o de Aguilera (2013), que ao investigar a autoeficácia para o desenvolvimento de carreira por meio do CD-SEI em jovens aprendizes, encontrou maior autoeficácia na escala Preparação para Busca de Emprego entre os jovens que tiveram experiência profissional anterior.

Somado a isso, há também as pesquisas de Vieira e Coimbra (2004) e Pelissoni (2007), nas quais foram verificadas diferenças estatisticamente significativas em todas as dimensões de autoeficácia a favor dos universitários com experiência de trabalho e nos estudos. O contato com o mercado de trabalho e a experiência profissional poderiam propiciar uma percepção mais forte de autoeficácia quanto às tarefas de carreira, com uma maior percepção de sua capacidade em relação ao planejamento, às questões de gênero, à busca de informações, à preparação para procura de emprego, à busca ativa de emprego e ao estabelecimento de objetivos de carreira.

Pontua-se também que a falta de verificação de experiência laboral anterior também pode ter colaborado para os resultados da presente investigação. Foi investigado se os alunos estavam trabalhando no momento da pesquisa, porém, não foi perguntado se já haviam tido alguma experiência laboral anterior.

Considerações finais

Apesar do presente estudo não ter verificado diferenças na percepção das crenças de autoeficácia em relação à carreira em função da experiência de trabalho, sabe-se que a Teoria Social Cognitiva de Carreira tem se mostrado bastante eficiente na tentativa de explicar os comportamentos de carreira com fundamentos nos conceitos de agência humana, mais notadamente, na autoeficácia percebida.

Vale salientar que esse estudo possui limitações quanto a sua generalização devido ao tamanho da amostra e em relação à ausência de análise das experiências prévias de trabalho da população investigada. As contraposições e lacunas na literatura acerca da influência da experiência profissional no desenvolvimento de carreira, notadamente, nas percepções da autoeficácia, indicam a necessidade de mais estudos sobre essa temática. ■

REFERÊNCIAS

- Aguilera, F. (2013). *Projeto de vida e preparação para carreira de jovens aprendizes: da realidade à intervenção*. Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.
- Bandura, A. (2001). Social Cognitive Theory: An Agentic Perspective. *Annual Reviews Psychologist*, 52, 1-26. <http://dx.doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.1>
- Calado, I. S. (2009). *Um programa de planejamento da carreira para estudantes do 9º ano de escolaridade*. Dissertação de Mestrado Integrado em Psicologia, Universidade de Lisboa, Lisboa.

- Creed, P. A.; & Patton, W. (2003). Differences in career attitude and career Knowledge for High School students with and without paid work experience. *International Journal for Education and Vocational Guidance*, 3(1), 21-33.
- Guarnieri, F. V. (2008). *Cotas Universitárias: perspectivas de estudantes em situação de vestibular*. Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.
- Guarnieri, F. V. & Melo-Silva, L. L. (2010). Perspectivas de estudantes em situação de vestibular sobre as cotas universitárias. *Psicologia & Sociedade*, 22(3).
- Leal, M. S. (2013). *Autoeficácia percebida em desenvolvimento de carreira e interesses profissionais em estudantes do Ensino Médio Regular e Técnico*. Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.
- Lent, R., Brown, S. D., & Hackett, G. (1994). Towards a unifying social cognitive theory of career and academic interests, choice and performance. *Journal Vocational Behavior*, 45,79-122.
- Lopes, A. R. (2010). *Projectos vocacionais, crenças de auto-eficácia e expectativas parentais em estudantes do 7º ano de escolaridade em situação de sucesso/insucesso escolar* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal.
- Pelissoni, A. M. S. (2007). *Auto-eficácia na transição para o trabalho e comportamento de exploração de carreira em licenciados*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Universidade estadual de Campinas, Campinas.
- Teixeira, M. O., Barreira, C., Faria, I., Baptista, J., & Pimentel, A. L. (2011). Inventário de Auto-Eficácia para o Desenvolvimento de Carreira (CD-SEL) (Career Development Self-efficacy Inventory) [CD-ROM]. *Atas do Congresso Iberoamericano de Avaliação/Evaluación Psicológica*, 8; *Conferência Internacional Avaliação Psicológica: Formas e Contextos*, 15.
- Vieira, D.; & Coimbra, J. (2004). Fatores facilitadores para a transição para o trabalho: A perspectiva de finalistas do ensino superior. In M.C. Taveira, H. Coelho, H. Oliveira, & J. Leonardo (Orgs.). *Desenvolvimento vocacional ao longo da vida: Fundamentos, princípios e orientações* (pp.343-352). Coimbra: Almedina.
- Yuen, M., Gysbers, N., Chan, R. M. D., Lau, P. S. Y., Leung, T. K. M., Hui, E. K. P., Shea, P. M. K. (2005). Developing a career development self-efficacy instrument for Chinese adolescents in Hong Kong. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 5, 57-73. <http://dx.doi.org/10.1007/s10775-005-2126-3>
- Yuen, M., Gysbers, N. C., Hui, E. K. P., Leung, T. K. M., Lau, P. S. Y., Chan, R. M. C., Ke, S. Y. (2004). *Career development self-efficacy inventory: Users' manual*. Hong Kong, China: The University of Hong Kong.
-

PODE O OTIMISMO INFLUENCIAR O DESENVOLVIMENTO VOCACIONAL DOS ESTUDANTES? INVESTIGANDO ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE HUMAITÁ – AMAZONAS

Karen Cibely da Silva Morais¹, Josimar Maciel Cordeiro², Fabiana Soares Fernandes³,
Greicy Oliveira Nascimento⁴, Lenilda Molina Guerreiro Reis⁵



Este trabalho vai discorrer sobre o Desenvolvimento Vocacional na Adolescência e possíveis fatores que podem influenciar nesse processo, tal como o otimismo. Para tal compreensão, faremos uma breve introdução sobre as variáveis que estão destacadas nesse estudo.

Entendemos a adolescência como uma etapa em que o indivíduo passa por mudanças corporais e psicológicas, as quais são imprescindíveis ao desenvolvimento humano. É uma etapa de transição em que já não se é mais criança, porém ainda não se têm status de adulto. Trata-se de um conceito cultural por se relacionar com processos sociais. É também um processo psicossocial que dura por um pouco mais de 10 anos e se caracteriza pela transição entre a infância e a idade adulta. Já a puberdade é um conceito biológico, por se referir às mudanças físicas pelas quais o jovem passa.

No que diz respeito às escolhas profissionais, estas são influenciadas por uma série de fatores, entre eles, a educação escolar, a família, aspectos sociais,

¹ Graduanda do Curso de Licenciatura em Pedagogia na Universidade Federal do Amazonas. Aluna do Programa de Iniciação Científica-PIBIC. cibelynog@hotmail.com

² Graduando do Curso de Licenciatura em Letras na Universidade Federal do Amazonas. Aluno do Programa de Iniciação Científica-PIBIC. josimarmaciel177@gmail.com

³ Doutora em Psicologia. Docente da Universidade Federal do Amazonas. fabianafernandes2801@gmail.com

⁴ Graduanda do Curso de Licenciatura em Pedagogia na Universidade Federal do Amazonas. Aluna do Programa de Iniciação Científica-PIBIC. greicyoliveiran@hotmail.com

⁵ Pedagoga pela Universidade Federal do Amazonas. lenildamolina@gmail.com

psicológicos, pessoais, econômicos e culturais, que irão construir um modelo de vida a ser seguido. Embora não sejam atualmente entendidas como um momento pontual nessa fase do desenvolvimento humano – a adolescência –, é nesse momento que as escolhas precisam ser declaradas e assumidas pelos jovens diante da sociedade, pelo fato de este ser o momento que está mais próximo da tomada de decisões, principalmente, com relação à carreira profissional (Fernandes, 2014; Coimbra, 1997/98; Gonçalves, 2008). Dentre os aspectos psicológicos, destacamos nesse trabalho o otimismo, usualmente definido como um comportamento ou sentimento (Scheier & Carver, 1985 citado por Hutz 2014; Ottati, 2014) que influencia positivamente várias áreas da vida como a saúde mental e física (Carver et al. 2010 citado por Pais-Ribeiro, 2012). O otimismo, como condutor de aspectos positivos, poderá influenciar na escolha profissional, uma vez que leva o indivíduo à expectativa de que tudo vai dar certo.

O objetivo do trabalho foi investigar em que etapa do Desenvolvimento Vocacional se encontram os jovens estudantes do ensino médio em uma escola pública do município de Humaitá-AM, bem como possíveis aspectos que podem estar influenciando esse processo. A fim de atender esse objetivo geral, buscou-se: (a) caracterizar em que etapa do desenvolvimento vocacional-DV se encontram os jovens finalistas do Ensino Médio; (b) analisar se o otimismo influencia no DV.

O trabalho está dividido em quatro partes. Num primeiro momento faremos uma revisão da literatura, buscando apreender o que tem sido investigado sobre a temática em questão. Na sequência apresentaremos a metodologia utilizada, bem como todos os procedimentos adotados ao longo da realização deste trabalho. No terceiro momento apresentam-se os resultados encontrados e a discussão dos mesmos e por fim apresentamos as considerações finais.

O que é o Desenvolvimento Vocacional

De acordo com Super (1984), citado por Fernandes, Gonçalves e Oliveira, (2014, p.233) “o desenvolvimento vocacional tende a ser uma série de pequenas, porém importantes decisões”. A partir disto, entendemos que a decisão, no que se trata de vocação, não é resultado apenas de um simples e comum conhecimento adquirido sobre algumas profissões e cursos que o sistema de formação poderá oferecer; é também consequência das relações que o sujeito constrói com o mundo em que vive envolvendo-se de forma emotiva, cognitiva e comportamental. Ou seja, implica em um processo construtivo no ciclo vital, no qual diversos aspectos micro e macrossociais estão envolvidos, podendo o indivíduo sofrer influência tanto da família, dos amigos, da escola quanto da sociedade em geral. Essas escolhas tentem a ter maior “pressão” na fase da adolescência, quando o jovem é pressionado tanto pela escola, pelo fato de estar concluindo o Ensino Médio, quanto pela família que espera ansiosamente pelos resultados dos vestibulares, e também pela sociedade, que de forma simbólica exige um posicionamento de todo e qualquer ser social que nela permaneça (Fernandes, 2014). “Essa decisão vai interferir no estilo de vida que o

jovem passará a ter, podendo ou não proporcionar-lhe satisfação pessoal” (Fernandes, Gonçalves & Oliveira, 2014, p. 233).

A fim de compreender como se dá esse desenvolvimento vocacional, recorreremos a Gonçalves (2006), quando apresenta diversas abordagens do desenvolvimento vocacional, entre elas a Perspectiva Humanista e a Perspectiva do Determinismo Sociológico. A Perspectiva Humanista cita algumas teorias, como por exemplo, a de Carl Rogers (1951) e Law (1991, citados em Gonçalves 2006),

que tratam o desenvolvimento como uma ação espontânea, na qual o sujeito experimentará emoções e desejos, portanto na visão humanista rejeita-se o “exame psicológico” de aptidões, interesses e valores, bem como a formação escolar e profissional e prefere a ajuda na resolução do problema da escolha, o contato pessoal e a capacidade de ouvir atentamente o cliente através da modalidade do aconselhamento psicológico individual ou em pequenos grupos valorizando-se preferencialmente, como atividades, ou seja, trata-se de uma intervenção (Gonçalves, 2006, p.15).

Ainda para o mesmo autor, a Perspectiva do Determinismo Sociológico

foca-se na realidade subjetiva como facilitadora do desenvolvimento vocacional, ou seja, refere-se à forte influência das oportunidades sociais sobre o itinerário vocacional dos indivíduos, devido às transformações sociais, econômicas e políticas ocorridas no seu entorno social (Gonçalves, 2006, p.15).

Podemos exemplificar, a partir dessa última perspectiva, a existência de um grupo de jovens que querem seguir uma carreira, ou seja, escolhem uma profissão, mas por se encontrar numa classe social “não facilitadora” acabam se conformando em ter outra profissão completamente diferente do que era desejado para sua vida profissional, mas que suas condições social, econômica e cultural permitem. Outros ainda, até chegam a cursar e a se formar num curso desejado, mas a falta de estrutura da localidade em que estão inseridos acaba optando por outros empregos ou ficam desempregados por anos. Essas situações são uma realidade no município de Humaitá-AM. Nesta perspectiva, “todo o poder atribuído ao sujeito individual, no modelo humanista, não passará de uma ilusão, porque os jovens não escolhem, agarram o que está disponível para o seu nível de qualificação escolar e profissional” (Law 1991, citado por Gonçalves, 2006 p. 17).

Diante dessas e de outras abordagens possíveis ao desenvolvimento vocacional, Marcia (1996, *apud* Fernandes, Gonçalves & Oliveira, 2014), analisou a construção da identidade na formação do processo vocacional baseando-se em dois processos: a Exploração e o Investimento. A Exploração consiste no processo de análise e avaliação das várias alternativas possíveis. Já o Investimento “pressupõe uma adesão a um determinado objetivo ou princípio, assim como o desencadear de ações concretas para implementar

projetos e escolhas ou agir de acordo com esses mesmos objetivos ou princípios” (Marcia 1996, citado por Fernandes, Gonçalves & Oliveira, 2014, p. 234). O autor nos apresenta esses dois fatores como base para a elaboração de futuros projetos profissionais, podemos, portanto, acreditar que esses processos estão intensificados ao longo do Ensino Médio, uma vez que nesse momento os jovens “precisam” optar ou pela entrada imediata no mundo do trabalho ou por uma formação superior. Assim, Exploração e Investimento são processos psicológicos ativadores do Desenvolvimento Vocacional. Em se tratando de aspectos ou processos psicológicos envolvidos na construção de projetos profissionais, destacamos o Otimismo. Mas o que é Otimismo?

Vários pesquisadores (Peterson & Seligman, 2004 citado por Ottati, 2014; Rojas & Marin, 2010 citado por Ottati, 2014; Scheier & Carver, 1985 citado por Hutz 2014; Seligman, 2002 citado por Ottati, 2014; entre outros) vêm estudando, dentro da Psicologia Positiva, condutores que pudessem auxiliar no tratamento de patologias. O otimismo, assim como a felicidade, resiliência e outros sentimentos positivos, seriam comportamentos indispensáveis para esses tratamentos. Autores como Scheier e Carver (1985 citado por Hutz 2014) definem o Otimismo como uma disposição do indivíduo em avaliar as situações a que é exposto, “caracteriza-se por expectativas positivas generalizadas sobre eventos futuros” (p.96). A partir dessa definição, compreende-se que “otimistas são pessoas que esperam que coisas boas aconteçam com elas, enquanto que os pessimistas esperam que coisas ruins ocorram” (p. 96).

Scheier e Carver (1985 citado por Hutz 2014), enfatizam que Otimismo e Pessimismo são características de personalidade que influenciam a forma como as pessoas se colocam diante dos eventos da vida. Entretanto, ser otimista não se limita a pensar positivamente, mas está relacionado com a maneira em que se explica a causa dos eventos, ou seja, qual seu “estilo explicativo”, e esse estilo está relacionado com a saúde futura deste indivíduo (Seligman 1995 citado por Weber, Brandenburg e Viezzer, 2003). De acordo com este autor, existem três dimensões utilizadas para explicar o porquê do acontecimento de um evento:

a primeira é a permanência, que se refere ao quanto os efeitos do evento se prolongam no tempo; a segunda é a difusão, que se refere ao quanto os efeitos do evento se propagam para outras situações; e a terceira é a personalização, que se refere ao quanto a causa é atribuída a fatores externos ou internos. Otimistas atribuem explicações permanentes, difundidas e internas para os eventos bons, e explicações temporárias, específicas e externas para eventos ruins. O contrário acontece para os pessimistas. Os eventos bons são vistos como temporários, específicos, e externos. O indivíduo acredita que o evento bom não foi determinado pelo seu próprio esforço para ocorrer. Os eventos ruins são vistos pelo pessimista como permanentes, difundidos e internos, culpando-se pelo acontecimento (Weber, Brandenburg e Viezzer, 2003, p.71).

Outra perspectiva é a definição de “otimismo aprendido” de Seligman (1995, citado por Snyder & Lopez, 2009), para quem o otimismo está relacionado com um ambiente de aprendizagem. Segundo esse autor, o otimista utiliza-se das atribuições causais externas para explicar os fenômenos negativos que experiencia, ao passo que os pessimistas utilizam-se de atribuições causais internas. Muitas vezes os pais são atuantes para criar o otimismo em seus filhos, os pais que entendem o fracasso de seus filhos e trabalham com fatores externos em vez de internos. Assim mostram a seus filhos uma forma adaptativa de encontrar desculpas para o problema. Desta forma,

o otimista explica as coisas ruins de maneira a: 1. explicar o papel de outras pessoas e ambientes na produção de resultados ruins (ou seja, uma atribuição externa); 2. interpretar os eventos como se tivesse pouca probabilidade de voltar a acontecer (isto é, uma atribuição variável) e 3. restringir o resultado ruim apenas a um desempenho e uma área, e não a outros (ou seja, uma atribuição específica) (Snyder e Lopez, 2009, p. 171).

Nesse mesmo sentido, Scheier e Carver (1985 *apud* Hutz 2014), compreendem Otimismo como um comportamento aprendido, ou seja, o ambiente influencia o desenvolvimento ou não desse comportamento. Por exemplo, os pais ao se depararem com uma situação negativa de seus filhos podem trabalhar com fatores internos que ajudem a florescer esse sentimento/comportamento, achando meios de regredir a situação negativa e adaptar uma situação positiva, ou seja, mostrando o lado bom da situação (Cordeiro, Fernandes & Mascarenhas, 2014). Segundo Ottati (2014, p. 22),

Teoria do otimismo aprendido ou explicativo tem como base a ideia de que as expectativas das pessoas para o futuro são derivadas da forma como elas interpretam as causas dos eventos negativos e positivos ocorridos no passado. Essa teoria surgiu do modelo de desamparo aprendido, cuja premissa era de que, ao experimentar eventos aversivos, as pessoas tornavam-se impotentes, passivas e indiferentes, ou seja, aprendiam com a experiência negativa a não ter boas expectativas futuras.

Carver et al. (2010, citado por Pais-Ribeiro, 2012, p. 220) destacam que “elevados níveis de otimismo são bons preditores de melhor bem estar subjetivo em situações de adversidade, de melhor saúde física, melhor saúde mental, maior resiliência perante eventos estressantes”, tal como a escolha profissional na adolescência. Diante do exposto, podemos dizer que ser otimista é acreditar que dias melhores virão, esperar sempre por resultados positivos. Em face de uma situação ruim, o otimista acredita que esta vai passar e tem esperança de que ao final vai dar tudo certo. Esses pensamentos positivos ajudam na saúde mental e física como descoberto pela psicologia positiva e podem influenciar diversas decisões, entre elas, as escolhas profissionais.

Método

Este estudo teve um caráter exploratório, transversal e quantitativo. Os dados coletados por meio de instrumento próprio foram analisados com recurso à estatística descritiva e da Análise de Variância Univariada – ANOVA, com apoio do software estatístico SPSS.

A amostra foi composta de 218 alunos, que frequentam o ensino médio de uma escola da rede pública no município de Humaitá-AM, de ambos os sexos (43 % do sexo masculino e 57 % do sexo feminino) com idades entre 15 e 24 anos.

No que diz respeito aos procedimentos metodológicos, foi feito o contato com a escola prevista para a realização da pesquisa para pedir autorização para a aplicação do questionário e a mesma reservou o mês de abril para que esta coleta pudesse ser feita. Os alunos foram informados sobre a pesquisa e no dia previamente combinado, foram convidados a preencher o questionário, em sala e horário de aula, no qual descreveram suas opiniões a respeito das propostas no questionário.

Instrumentos

A fim de avaliar como os adolescentes constroem, exploram e investem nas suas escolhas profissionais, utilizamos a Escala de Exploração e Investimento Vocacional – EEIV-BR (Fernandes, Gonçalves & Oliveira, 2014). Essa escala é um instrumento de autorrelato composto por 28 itens respondidos de acordo com uma escala do tipo *likert* de 6 pontos sendo (1) Discordo totalmente, (2) Discordo raramente, (3) Discordo às vezes, (4) Concordo raramente e (5) Concordo às vezes, (6) Concordo totalmente, que operacionaliza o desenvolvimento vocacional nas seguintes dimensões: *Exploração*, *Investimento*, *investimento sem exploração (Floreclosure – tendência para a exclusão de opções e/ou investimentos outorgados)* e *ausência de exploração de investimento (Difusão vocacional)*.

1. Exploração Vocacional: avalia os momentos de procura, questionamento, moratória vocacional, na qual o adolescente se sente confrontado com várias possibilidades e alternativas face à escolha profissional (Campos & Coimbra, 1991). Um exemplo de item desta subescala é: “Não conheço os cursos superiores existentes, mas isso não me incomoda”.

2. Investimento: avalia o processo psicológico em que o sujeito parte para a ação, ou seja, pela exploração do investimento o adolescente reconstrói o investimento atual (Campos & Coimbra, 1991). Um exemplo de item desta subescala é: “Depois de ter falado com vários profissionais e de ter explorado informações, penso que sei o rumo a dar a minha vida profissional.”

3. Difusão: este processo vocacional caracteriza aqueles sujeitos que nem exploram nem investem; face à construção de um projeto profissional estão indiferentes (Marcia, 1996, *apud* Fernandes, Gonçalves & Oliveira, 2014). Ausência de projetos (os *diffusers*). Um exemplo de item desta subescala é: “Tenho dificuldades em fazer escolhas quando disponho de várias opções”.

4. *Foreclosure*, Tendência a Excluir Escolhas: é um processo que caracteriza o sujeito que faz investimentos sem ter realizado comportamentos de exploração vocacional; tendência a excluir a exploração de outras alternativas (Blustein, Ellis, & Devenis, 1989, citado por Fernandes, Gonçalves & Oliveira, 2014). Um exemplo de item desta subescala é: “Acho que existe um único projeto profissional adequado para mim”.

5. *Foreclosure*, em Relação aos Significativos: caracteriza o sujeito que faz investimentos sem ter realizado comportamentos de exploração vocacional, procurando realizar os projetos outorgados pelos outros significativos como pais, professores e amigos. Um exemplo de item desta subescala é: “Acho que o único curso e profissão que quero são aqueles que os meus pais sempre valorizaram”.

A fim de avaliar como o Otimismo influencia nas escolhas profissionais, utilizamos a Escala sobre o Otimismo (Barros, 1998, Adaptação Mascarenhas, 2010). Essa escala é um instrumento de autorrelato composto por 5 itens respondidos de acordo com uma escala do tipo *likert* de 5 pontos sendo (1) Totalmente em desacordo (absolutamente não), (2) Bastante em desacordo (não), (3) Nem de acordo, nem desacordo (mais ou menos), (4) Bastante de acordo (sim) (5) Totalmente de acordo (absolutamente sim), que operacionaliza o otimismo.

Resultados

No que diz respeito à etapa do desenvolvimento vocacional em que se encontram os jovens de Humaitá, constatamos que a maioria está em “Investimento” ($M=4.25$). Do cruzamento entre as variáveis (DV e Otimismo) constatou-se o resultado estatisticamente significativo (Traço Pillai = .622; $F(5,380)=2,34$; $p<.001$; $\eta^2p=.12$; $\pi=1$). Percebemos que quanto mais Otimistas ($M=5$), mais os jovens investem ($M=4.85$). A segunda maior média demonstra que os alunos estão na dimensão “Exploração” ($M=3.20$), cruzando estes dados com o Otimismo verificamos que quanto maior o Otimismo ($M=5$) menos ocorre exploração ($M=2.75$). De maneira geral, observamos que 73.93 % dos jovens finalistas apresentam altos índices de otimismo.

Discussão

A partir dos resultados, verificou-se que os jovens de Humaitá, em sua maioria está em “Investimento”, estão investindo em um “querer”. Trata-se de uma dimensão que leva o sujeito a arriscar e comprometer-se consigo próprio na relação que constrói com seu entorno físico e social, isto significa dizer que já aderiram a um determinado objetivo ou princípio. Levando em consideração que se tratam de jovens finalistas do Ensino Médio, esse resultado é bastante pertinente e adequado, os jovens estão prontos para investir na carreira escolhida.

Em consonância com essa etapa do desenvolvimento vocacional, encontramos que o Otimismo está relacionado com o Investimento Vocacional, de forma que quanto mais otimista o aluno, mais ele está disposto a investir numa carreira profissional. Ou seja, sua crença em que coisas boas vão acontecer, sua visão positiva em relação ao futuro, está funcionando como força propulsora em suas decisões, no caso específico a que se refere esse trabalho, está facilitando o “investir em um querer”.

A segunda maior média nos informa que os jovens estão em “Exploração”, o que significa que ainda estão buscando inteirar-se com as possibilidades de formação profissional, ou seja, estão analisando e avaliando as várias alternativas possíveis. Esses jovens apresentam índices de Otimismo inferiores aos daqueles que estão em “Investimento”, ou seja, ainda não tem a segurança em fazer uma escolha e, portanto, não tem ainda, uma visão positiva do seu futuro profissional.

Considerações finais

No que diz respeito ao desenvolvimento vocacional concluímos, baseados na revisão da literatura, que esse é um processo que ocorre ao longo da vida, mas que tem bastante ênfase na adolescência por este ser o período mais próximo da tomada de decisão; momento em que se está diante da hora de decidir qual curso fazer: se vai fazer um curso técnico, se prefere casar e ter filhos ou seguir uma carreira profissional, por exemplo. Quanto às escolhas vocacionais, são essas várias decisões que se tem que tomar e que surgem da interação entre a pessoa e a sociedade em que ela está inserida. Percebemos, em nossos jovens, que o otimismo tem bastante influência quando se trata de escolhas, pois quanto maior o otimismo, mais os jovens investem e pouco exploram, porque já estão determinados e seguros em suas escolhas.

A influência do otimismo no desenvolvimento vocacional parece ser de extrema importância como vimos nos resultados. Sabemos que o otimismo é um comportamento aprendido e que, portanto, o ambiente em que o jovem se desenvolve pode ser favorável ou não ao desenvolvimento desse comportamento. Mais uma vez a família aparece como coadjuvante importante. Se o ambiente familiar despertar esse comportamento precocemente, os jovens crescerão dispostos a acreditar que tudo vai dar certo, o que facilitará seu processo decisório quanto à escolha profissional.

Finalmente, escolher uma profissão faz parte do desenvolvimento humano e quando essa escolha caminha lado a lado com o otimismo torna-se um evento esperado positivamente e com grandes possibilidades dar certo. ■

REFERÊNCIAS

- Campos, B. P. & Coimbra, J. L. (1991). Consulta Psicológica e Exploração do Investimento Vocacional. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 7, 11-19.
- Cordeiro, J. M.; Fernandes, F. S. & Mascarenhas, S. A. N. (2014). *Otimismo, comportamento inato ou aprendido? Anais da V Semana Educa*, Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho: Rondônia, p. 363-366, ISSN: 2179-8389.
- Fernandes, F. S. (2014). *Estilo Parental e Desenvolvimento Vocacional: um estudo sobre a influência das famílias na orientação dos adolescentes*. São Paulo: Edições Loyola.

- Fernandes, F. S.; Gonçalves, C. M., & Oliveira, P. (2014). Adaptação e Validação da Escala de Exploração e Investimento Vocacional (EEIV) a uma amostra estudantil do Brasil. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 27(2), 233-246.
- Gonçalves, C. M. (2006). *A Família e a Construção de Projetos Vocacionais de Adolescentes e Jovens*. Tese de Doutorado apresentada a Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto- Portugal, 2ª Ed.
- Hutz, C. S. (org.) (2014). *Avaliação em Psicologia Positiva*. Porto Alegre: Artmed.
- Snyder, C. R.; Lopez, S. J. (2009). *Psicologia Positiva*. Porto Alegre: Artmed.
- Ottati, F. (2014). *Otimismo, interesses profissionais e autoeficácia: estudo com adolescentes*. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Psicologia da Universidade São Francisco, Itatiba. 118 p.
- Pais-Ribeiro, J. (2012). Dimensionalidade do otimismo. In: J. Pais-Ribeiro, I. Leal, A. Pereira, & S. Monteiro (Org.) *Psicologia da saúde: Desafios à promoção da Saúde em Doenças crónicas*, (pp.220-226). Lisboa, Portugal: Editora Placebo. ISBN: 978-989-8463-30-2
- Weber, L. N. D.; Brandenburg, O. J, & Viezzer, A. P. (2003). A relação entre o estilo parental e o otimismo da criança. *Psico-USF*, 8(1), 71-79, Jan./Jun.
-

MATURIDADE PARA ESCOLHA PROFISSIONAL E EXPECTATIVAS DE ALUNOS DE CURSOS TÉCNICOS DO PRONATEC

Camila Felipe Tonn¹, Hellen Cristine Geremia², Lucas Schweitzer³



A escolha profissional compõe uma tarefa complexa e desafiadora para adolescentes, não apenas pelas diversas transformações físicas e psíquicas pelas quais o adolescente perpassa neste período, mas também pela escolha da ocupação ter impactos importantes no futuro do jovem. Embora as pessoas estejam habituadas a fazer diferentes escolhas ao longo da vida, as decisões profissionais implicam em refletir sobre o lugar em que se deseja trabalhar, a rotina de trabalho, as pessoas com quem vai se relacionar e o retorno que vai obter por meio deste trabalho (Neiva, 1995).

O processo de escolha profissional envolve a definição de uma profissão que comporte esta série de avaliações em meio às várias opções no caminho que são consideradas ou rejeitadas por quem escolhe. Deste modo, escolher implica em decidir entre uma série de opções que parecem melhor para o sujeito (Lucchiari, 1998). Nesse sentido, é necessário compreender que a escolha profissional ocorre em um processo com diversos fatores associados, tais como: aspectos psicológicos, familiares, educacionais, sociais, econômicos e políticos, que compõem um conjunto de avaliações e decisões que ocorrem ao longo da vida. No que tange especificamente aos aspectos psicológicos envolvidos nesse

¹ Psicóloga, pós-graduanda em Gestão Estratégica de Pessoas (SENAC/SC), atualmente atua como docente no SENAI/SC. camila.tonn@gmail.com

² Psicóloga, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), é pós-graduanda em Psicologia Organizacional e do Trabalho. hellen.geremia@gmail.com

³ Psicólogo, mestrando do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e pós-graduado em Avaliação Psicológica (Celer/SC). lucass.schweitzer@gmail.com

processo, estão associadas variáveis como habilidades, interesses, aspectos de personalidade, expectativas em relação ao futuro, valores, bem como a maturidade para a escolha profissional (Bordão-Alves & Melo-Silva, 2008).

Ponderar entre estes fatores não costuma ser tarefa fácil, o que pode tornar este momento da escolha ambíguo para o jovem, envolvendo tanto medo de errar e fracassar, como entusiasmo e expectativas (Soares, 2002). Com as diversas possibilidades de profissões para escolher e as transformações do capitalismo que desencadearam inúmeras mudanças sociais e tecnológicas (Alves, 2007), houve o aumento da necessidade de qualificação e formação de habilidades diferenciadas para a inserção no mercado de trabalho e o sucesso na carreira profissional.

O Governo Federal tem desenvolvido uma série de iniciativas para prover qualificação à população. Em outubro de 2011, por meio da Lei nº 12.513, instituiu o PRONATEC, Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego, que é operacionalizado pelos municípios. O PRONATEC é um conjunto de ações que visam ampliar a oferta de vagas na Educação Profissional e Tecnológica no Brasil, melhorando as condições de inserção no mundo do trabalho, sendo destinado a três públicos: estudantes e egressos do ensino médio da rede pública (inclusive da educação de jovens e adultos), beneficiários dos programas federais de transferência de renda e trabalhadores. Este programa realizou mais de 8 milhões de matrículas em cursos técnicos e de formação inicial e continuada nos últimos 4 anos (BRASIL, 2014).

Sob esta égide, a tarefa de optar por uma ou outra profissão fica cada vez mais complexa na medida em que aumentam as possibilidades de qualificação e atuação profissional, o que exige do adolescente maturidade para a escolha. Melo-Silva, Oliveira e Coelho (2002) consideram que a maturidade para a escolha profissional ocorre quando o jovem se torna maduro para tomar decisões referentes ao mundo profissional, sendo esta uma das tarefas do desenvolvimento vocacional que busca equilibrar-se entre ganhos e perdas como consequências das decisões ocupacionais presentes na maturidade. Ao encontro destas considerações, Neiva (1998, 2014) menciona ser necessária a aquisição de determinados conhecimentos e de determinadas atitudes para que o jovem atinja maturidade para a decisão profissional. Segundo esses pressupostos teóricos, a maturidade para a escolha profissional compreende duas dimensões: as Atitudes e os Conhecimentos. A dimensão das atitudes compreende os elementos Determinação e Responsabilidade para a escolha profissional, bem como a Independência na definição da escolha; já a dimensão dos Conhecimentos envolve o Autoconhecimento e o Conhecimento da Realidade educativa e socioprofissional, (Neiva, 2003; Neiva, 2014), sendo que ambas as dimensões e subdimensões são importantes elementos relacionados à maturidade para a escolha profissional.

Considerando todas essas informações, os incentivos governamentais à qualificação e a necessidade de contínua formação profissional, questiona-se: qual o nível de maturidade para a escolha profissional de alunos ingressantes em cursos técnicos PRONATEC concomitantes nos anos finais do Ensino Médio?

Método

Trata-se de um estudo de natureza quali-quantitativa constituída de amostra composta por 64 alunos ingressantes de cursos técnicos PRONATEC concomitantes, de uma instituição de ensino de um município da região da Grande Florianópolis. A amostra foi composta por alunos de ambos os sexos e com faixa etária que compreende de 15 a 19 anos de idade, sendo que 25 alunos cursavam o Técnico em Logística, 23 o curso Técnico em RH e 16 o curso Técnico em Informática.

O instrumento utilizado para coleta de dados foi a Escala de Maturidade para a Escolha Profissional – EMEP, composta de 5 subescalas: Determinação, Responsabilidade, Independência, Autoconhecimento e Conhecimento da Realidade Educativa e Socioprofissional (Neiva, 2014). Este instrumento é uma escala de tipo *Likert* com cinco modalidades de resposta, composta de 45 afirmações que indicam atitudes com relação à escolha profissional. A aplicação da escala foi realizada pelos pesquisadores mediante autorização da instituição de ensino e se deu de forma coletiva em sala de aula, conforme instruções do manual. O tempo médio de aplicação foi de 30 minutos, incluindo as explicações acerca dos objetivos da pesquisa, seu caráter voluntário e as instruções para preenchimento da escala. Os estudantes também responderam a um questionário constituído de duas perguntas abertas sobre motivos para escolha pelo curso de nível técnico e expectativas de futuro profissional.

Após a coleta de dados, os protocolos da EMEP foram avaliados de acordo com as orientações contidas no manual da escala (Neiva, 2014), obtendo-se o nível de maturidade por subescala (a saber, os níveis previstos pela EMEP são: muito inferior, inferior, médio inferior, médio, médio superior, superior e muito superior), para cada participante. Com essas informações, foi possível identificar quantos alunos (por curso técnico) atingiram determinado nível de maturidade para escolha profissional para cada subdimensão da EMEP. Estes dados foram analisados com estatísticas descritivas, procedendo-se com a comparação do nível de maturidade em porcentagem, em função das variáveis: curso escolhido, sexo e idade. As respostas dadas às perguntas do segundo questionário foram analisadas e classificadas em categorias definidas a posteriori, de acordo com a metodologia de análise de conteúdo proposta por Bardin (2010). Foram elaboradas tabelas para apresentação dos resultados encontrados.

Resultados e Discussão

Da amostra total de alunos pesquisados, a média de idade é de 16 anos e a maioria (77%) são do sexo feminino. No curso de Informática, as idades variam entre 15 e 18 anos e 50% são do sexo masculino e 50% do sexo feminino; em Logística 72% feminino e 28% masculino, com faixa etária entre 16 e 19 anos e em Recursos Humanos, 96% do sexo feminino e 4% masculino sendo participantes de 15 a 18 anos.

TABELA 1

Comparação do nível de maturidade total dos participantes da pesquisa, de acordo com o curso que frequentam

Nível de Maturidade	CURSO		
	Informática	Logística	Recursos Humanos
Muito Inferior	0%	0%	0%
Inferior	38%	8%	4%
Médio Inferior	13%	12%	22%
Médio	31%	60%	48%
Médio Superior	6%	12%	9%
Superior	6%	4%	17%
Muito Superior	6%	4%	0%
Total	100%	100%	100%

A partir dos dados apresentados na tabela 1, é possível observar que boa parte dos jovens que frequentam o curso de Informática apresentam níveis inferiores de maturidade total para escolha profissional. Entre os estudantes do curso de Logística e RH, prevalecem os níveis médios de maturidade. Ao estratificar os dados coletados de acordo com a idade dos participantes, percebe-se que entre os jovens matriculados no curso de Informática, aqueles com idades entre 15 e 17 anos apresentam níveis inferiores de maturidade total para escolha, sendo que a maioria dos alunos com 18 anos passam a apresentar níveis médios. No curso de Logística, os alunos com 16, 17 e 18 anos apresentam nível médio de maturidade total, subindo para níveis superiores entre a maioria dos jovens com 19 anos. Em relação aos alunos do curso de RH, a maioria daqueles que possuem 15, 16 e 18 anos apresentaram nível médio de maturidade total para escolha. Nesse sentido, Neiva (2014) salienta que a maturidade aumenta em função do nível escolar, o que, no caso da presente pesquisa, também pode ser observado em relação a idade dos participantes. Apesar disso, entre os alunos do curso de RH, aqueles com 17 anos apresentam níveis inferiores de maturidade para escolha, enquanto nas outras faixas etárias prevalece o nível médio.

No que tange à análise da maturidade total dos participantes de acordo com o sexo, é possível perceber que não existem discrepâncias: cerca de metade dos participantes dos dois sexos apresentaram indicativos de nível médio de maturidade, aproximadamente um terço dos estudantes apresentaram níveis inferiores e cerca de 20% níveis superiores, independente do sexo.

Com base nos dados presentes na tabela 2, verifica-se que os jovens que frequentam o curso de Informática apresentam menores níveis de maturidade para a escolha nos fatores Determinação e Conhecimento da Realidade. Sendo assim, ainda que esses jovens possuam pouco conhecimento em relação à realidade profissional e educacional e estejam pouco decididos, demonstram preocupação e agem para efetivação da escolha.

A área de atuação em Tecnologia da Informação (TI) vem crescendo consideravelmente no mundo e especialmente no Brasil, onde apresentou

um aumento de 15,4% em 2013 e 9,2% em 2014 (Beer, 2014). Essa expansão rápida gerou a necessidade crescente de profissionais para atuação na área de TI em maior volume e mais especializados (Mangia, 2013). Por isso, as possibilidades de formação na área também vem crescendo. De acordo com o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (2011) existem nove tipos de cursos para formação em nível técnico no Eixo Tecnológico de Informação e Comunicação, sendo que o curso de Informática está entre os dez cursos com maior número de matrículas nas redes pública e privada (INEP, 2014). Um estudo realizado pelo Observatório SOFTEX (2012) indica que houve crescimento de 8,3% ao ano no número de matrículas em cursos técnicos na área de TI entre 2004 a 2010, mas, apesar disso, o número de egressos teve um decréscimo de 2,9% ao ano. Essa tendência se evidencia ao se analisar os índices de evasão do curso de Informática na instituição pesquisada, que chegou a 31,5% no primeiro semestre.

TABELA 2

Distribuição do nível de maturidade dos jovens que frequentam o curso de técnico em Informática, pelo percentual total de indicações dos mesmos

Nível de Maturidade	Determinação	Responsabilidade	Independência	Auto conhecimento	Conhecimento da Realidade
Muito Inferior	6%	0%	0%	6%	0%
Inferior	6%	13%	13%	6%	25%
Médio Inferior	25%	19%	19%	19%	38%
Médio	38%	19%	56%	44%	38%
Médio Superior	13%	19%	6%	19%	0%
Superior	6%	25%	6%	0%	0%
Muito Superior	6%	6%	0%	6%	0%
Total	100%	100%	100%	100%	100%

Nesse sentido, é possível refletir sobre o nível de maturidade que os alunos dos cursos na área de TI têm no momento da escolha pelo curso. A grande disseminação da mídia em relação à necessidade de profissionais na área e os salários elevados podem ser um determinante para a busca de formação na área de TI sem o devido conhecimento das possibilidades de formação e atuação das diversas profissões existentes. Além disso, a diversidade de cursos na área, que nem sempre possuem especificidades claras para aqueles com certo desconhecimento da realidade profissional, pode ser um dos determinantes para o aluno estar pouco decidido e seguro em relação à escolha.

Com base nos dados presentes na tabela 3, é possível observar que os fatores pertencentes à dimensão Atitudes (Determinação, Responsabilidade e Independência) apresentaram maiores índices, indicando, de forma em geral, que os alunos do curso de Logística possuem maturidade média em relação à decisão e segurança com relação à escolha, preocupação com a escolha profissional, empreendendo ações para sua efetivação, com responsabilidade neste

processo, bem como para a definição da escolha de forma independente, sem deixar-se influenciar por ideias de outras pessoas (Neiva, 2003; Neiva, 2014). Apesar disso, nos fatores pertencentes a dimensão dos Conhecimentos, em especial na subdimensão Autoconhecimento, as classificações obtidas chamam a atenção quando comparadas as outras subdimensões avaliadas pelo EMEP. Os índices obtidos podem indicar que estes jovens possuem um menor autoconhecimento sobre si mesmos no que tange ao conhecimento de aspectos pessoais importantes para a escolha profissional, tais como: valores, interesses, habilidades, características pessoais. No fator Conhecimento da Realidade, houve uma maior distribuição entre as classificações, com a maioria dos jovens localizados na média da população, porém com uma quantidade significativa de sujeitos com índices inferiores ou superiores à média, indicando que elementos como o nível de conhecimento sobre as profissões, não encontram homogeneidade neste curso (Neiva, 2003; Neiva, 2014).

TABELA 3

Distribuição do nível de maturidade dos jovens que frequentam o curso de técnico em Logística, pelo percentual total de indicações dos mesmos

Nível de Maturidade	Determinação	Responsabilidade	Independência	Auto conhecimento	Conhecimento da Realidade
Muito Inferior	0%	0%	0%	0%	0%
Inferior	4%	12%	8%	12%	12%
Médio Inferior	16%	20%	16%	40%	16%
Médio	56%	56%	56%	32%	44%
Médio Superior	12%	4%	12%	4%	12%
Superior	8%	4%	8%	8%	16%
Muito Superior	4%	4%	0%	4%	0%
Total	100%	100%	100%	100%	100%

O processo de autoconhecimento é fundamental para a realização de uma escolha contextualizada aos desejos individuais (Soares, 2002). Sem reflexão sobre características, gostos, interesses valores, habilidades e metas pessoais, aumenta-se o risco de se realizar uma escolha profissional sem satisfação e alcance dos objetivos. Ao encontro disso, constata-se que o índice de evasão do curso de Logística foi de 19,5% no primeiro semestre. Dessa forma, percebe-se que permaneceram no curso jovens com nível médio de maturidade total e menor conhecimento sobre si, indicando que o fator Autoconhecimento pode influenciar na decisão de permanecer ou desistir do curso, ainda que não esteja isoladamente relacionado à altos índices de desistência.

A partir da análise dos dados, percebe-se que a maior parte dos alunos de RH apresenta preocupação com a escolha profissional, empreendem ações para a efetivação da escolha de forma independente, sem se deixar influenciar diretamente pela opinião de outras pessoas. O processo de escolha envolve múltiplas variáveis, como interesses e gostos pessoais, a maneira como

o jovem percebe a realidade, autopercepção, informação profissional e influências sociais, de pares, pais e familiares (Almeida & Pinho, 2008). Essas influências, explícitas ou implícitas, podem facilitar ou dificultar o processo de escolha, sendo que a grande questão da escolha profissional se coloca na forma com que o indivíduo lida com as influências que recebe.

TABELA 4

Distribuição do nível de maturidade dos jovens que frequentam o curso de técnico em Recursos Humanos, pelo percentual total de indicações dos mesmos

Nível de Maturidade	Determinação	Responsabilidade	Independência	Auto conhecimento	Conhecimento da Realidade
Muito Inferior	0%	4%	0%	0%	0%
Inferior	4%	4%	4%	4%	17%
Médio Inferior	9%	22%	22%	22%	22%
Médio	61%	35%	35%	52%	52%
Médio Superior	13%	13%	13%	0%	9%
Superior	0%	17%	17%	22%	0%
Muito Superior	13%	4%	9%	0%	0%
Total	100%	100%	100%	100%	100%

Cabe destacar que o curso de RH apresentou um percentual de 18% de evasão no primeiro semestre. Dessa forma, os alunos que permaneceram no curso podem ser aqueles que apresentam nível médio de maturidade total e maiores níveis de preocupação com a escolha profissional, realizando ações com autonomia para escolha, indicando que os fatores Responsabilidade e Independência podem influenciar na decisão do aluno em permanecer no curso escolhido.

Considerando os dados colhidos sobre a opinião dos participantes em relação aos motivos para a escolha do curso técnico, os jovens de todos os cursos investigados afirmaram que os principais motivos para essa escolha foram o aprimoramento da formação acadêmica e a melhoria das condições de inserção no mercado de trabalho, categorias que, somadas, foram indicadas por 100% dos alunos do curso de Informática, 92% de Logística e 87% de Recursos Humanos. Tais dados corroboram a pesquisa de Madeira (2006), que indica que dentre as principais razões para jovens optarem pela formação técnica estão a preocupação em obter qualificação que viabilize a inserção no mercado de trabalho e uma formação qualificada que propicie experiência prática.

Ainda que em menor proporção, outros motivos indicados pelos jovens para a escolha do ensino técnico chamam a atenção. A valorização profissional da formação, por exemplo, foi explicitada por 25% dos alunos de Informática, 16% dos de Logística e 13% dos de RH. Esses dados podem evidenciar que, embora o ensino técnico no Brasil possua características mais assistencialistas, muitas vezes se configurando como uma segunda opção para aqueles que não têm condições de investir no ensino superior (Cunha,

2010), os incentivos governamentais realizados nos últimos anos para ampliação da educação profissional têm contribuído para o desenvolvimento integral dos jovens, com uma formação mais sólida que parece se refletir nos dados colhidos.

Cabe destacar a informação obtida de que a principal expectativa de futuro após o término do curso técnico para 74% dos jovens matriculados em Recursos Humanos, 69% em Informática e 64% em Logística é atuar profissionalmente na área de formação técnica. Cerca de 78% dos alunos do curso de RH e 25% do curso de Informática indicam pretender cursar o Ensino Superior após a conclusão do nível técnico. Sparta e Gomes (2005) constataram que o vestibular foi a escolha dominante após o término do Ensino Médio, principalmente entre alunos das escolas particulares. Entre os jovens da escola pública, houve indicações principalmente de realização de curso pré-vestibular, curso profissionalizante e ingresso no mercado de trabalho. Nesse sentido, a formação técnica pode ser entendida como uma alternativa intermediária entre a conclusão do Ensino Médio e a Educação Superior, pois permite uma inserção no mercado de forma mais qualificada (Madeira, 2006).

Considerações finais

Considerando os dados coletados na amostra de alunos dos cursos técnicos de Informática, Logística e RH, constatou-se que existem variações no nível de maturidade para escolha profissional em função do curso, sendo que os alunos do curso de Informática apresentaram níveis abaixo da média quanto à maturidade total. Em relação ao sexo, não foram observadas diferenças significativas na maturidade total. Nesse sentido, é possível destacar uma relação entre altos índices de evasão e menor maturidade para a escolha profissional, como observado no curso de Informática. Apesar disso, os cursos com maiores índices de maturidade por fator foram os cursos de Logística e Recursos Humanos com maioria feminina, corroborando os achados de Neiva (2003) que verificou uma tendência de terem as moças mais maturidade para escolher do que rapazes. Outro resultado que chama a atenção foi a identificada tendência de evolução da maturidade para a escolha profissional de acordo com o aumento da idade dos participantes.

A escolha pela formação técnica na modalidade concomitante ocorre ainda antes da conclusão do Ensino Médio, ou seja, acontece mais precocemente, sendo necessário que existam iniciativas para permitir o desenvolvimento da maturidade para escolha profissional. Assim, considera-se que projetos de orientação profissional cujo objetivo é auxiliar jovens candidatos às vagas dos programas de incentivo desenvolvidos pelo governo federal, no desenvolvimento da maturidade para a escolha profissional, favorecem para que esta seja realizada de maneira refletida e contextualizada.

Apesar dos dados obtidos por meio da pesquisa não serem generalizáveis em função do tamanho reduzido da amostra, recomenda-se que mais estudos sejam realizados com o intuito de investigar a maturidade para escolha profissional com alunos do ensino técnico e que se dediquem à temática da

“maturidade para a escolha profissional” ou outros elementos relacionados à escolha profissional neste nível de formação. Assim, seria possível comparar os resultados encontrados na presente pesquisa com o de outras populações principalmente ao se considerar que ainda são recentes os estudos com foco nos estudantes de cursos do nível técnico e profissional que buscam investigar a escolha profissional, rendimento escolar, a evasão ou a transição para o mercado de trabalho (Basso, 2014). Além disso, as particularidades dessa população em relação a outros grupos de estudantes do ensino médio indicam a possibilidade de normatizações específicas de testes psicológicos para esta população. Os dados aqui encontrados podem ser úteis de modo a se obter indicativos para possíveis intervenções junto aos estudantes do ensino técnico. ■

REFERÊNCIAS

- Almeida, M. E. G. G., & Pinho, L. V. (2003). Adolescência, família e escolhas: implicações na orientação profissional. *Psicologia Clínica*, 15, 173-184.
- Alves, G. (2007). *Dimensões da Reestruturação Produtiva: ensaios da sociologia do trabalho*. 2ª Ed. Londrina: Praxis.
- Bardin, L. (2010). *Análise de conteúdo*. 4. ed. Lisboa: Edições 70, p. 281.
- Basso, C. (2014). *Aspectos pessoais e contextuais favoráveis à permanência de estudantes em cursos técnicos do Pronatec*. Tese de Doutorado. Centro de Filosofia e Ciências Humanas – UFSC. Florianópolis: UFSC, 196f.
- Beer, M. (2014, 30 de dezembro). Crescendo fora da curva. *Observatório da Imprensa*. Recuperado em 17 julho 2015, de http://observatoriodaimprensa.com.br/e-noticias/_ed831_crescendo_fora_da_curva/.
- Bordão-Alves, D. P., & Melo-Silva, L. L. (2008). Maturidade ou imaturidade na escolha da carreira: uma abordagem psicodinâmica. *Avaliação Psicológica*, Porto Alegre, v. 7, n. 1, abr.
- Brasil, Ministério da Educação. (2014). *PRONATEC: Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego*. Recuperado em 10 de julho de 2015, de <http://pronatec.mec.gov.br/>.
- Catálogo Nacional de Cursos Técnicos. (2011). *Eixo Tecnológico: Informação e Comunicação*. Recuperado em 18 julho 2015, de http://pronatec.mec.gov.br/cnct/et_informacao_comunicacao/et_informacao_comunicacao.php
- Cunha, L. A. (2005). *O ensino profissional da irradiação do industrialismo*. 2 ed. São Paulo: UNESP.
- INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2014). *Censo Escolar da Educação Básica 2013: resumo técnico*. Brasília: INEP.
- Lucchiarri, D. H. P. S. (1998). *O que é escolha profissional*. 3.ed. São Paulo: Brasiliense.
- Madeira, M. H. (2006). Ensino Profissional de Jovens Um Percurso Escolar Diferente para a (Re)Construção de Projectos de Vida. *Rev. Lusófona de Educação*, 7, 121-141.
- Mangia, U. B. (2013). *Antecedentes à transição de carreira na área de tecnologia da informação*. Dissertação de Mestrado, Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro.
- Melo-Silva, L. L.; Oliveira, J. C. de, & Coelho, R. de S. (2002). Avaliação da Orientação Profissional no desenvolvimento da maturidade na escolha da profissão. *Rev. de Psicologia da Vetor Editora*, São Paulo, v. 3, n. 2, dez.
- Neiva, K. M. C. (1995). *Entendendo a orientação profissional*. São Paulo: Paulus.
- Neiva, K. M. C. (1998). Escala de Maturidade para a Escolha Profissional (EMEP): Estudo de validade e fidedignidade. *Revista Unib*, 6:43-61.
- Neiva, K. M. C. (2003). A maturidade para a escolha profissional: uma comparação entre alunos do ensino médio. *RBOP*, 4(1-2), 97-103.
- Neiva, K. M. C. (2014). *Escala de Maturidade para a Escolha Profissional – EMEP 2ª edição*. Vetor Editora: São Paulo.
- Observatório SOFTEX. (2012). *Software e Serviços de TI: A indústria brasileira em perspectiva*.
- Soares, D. H. P. (2002). *A escolha profissional do jovem ao adulto*. São Paulo: Summus.
- Sparta, M., & Gomes, W. B. (2005). Importância atribuída ao ingresso na educação superior por alunos do ensino médio. *RBOP*, 6, 45-53.

DESENVOLVIMENTO VOCACIONAL EM ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE HUMAITÁ

Ueslana Azarak Moreira¹, Karen Cibely da Silva Morais², Greicy Oliveira Nascimento³, Fabiana Soares Fernandes⁴



Este trabalho discorrerá sobre o desenvolvimento vocacional na adolescência e possíveis fatores que podem influenciar nesse processo. Para tal compreensão, faremos uma breve introdução sobre as variáveis que estão destacadas nesse estudo.

Costumamos entender a adolescência como uma fase em que o indivíduo passa por mudanças corporais e psicológicas, inseparáveis, do desenvolvimento humano. É uma etapa de transição em que já não se é mais criança, porém ainda não se tem status de adulto. De acordo com Coll, Marchesi, Palacios e Cols. (2004) a adolescência vem logo depois de um curto período de desenvolvimento chamado de puberdade, que é caracterizado pelo aparecimento dos caracteres sexuais.

A adolescência é o período, portanto, em que o jovem enfrenta várias tarefas evolutivas entre elas a escolha profissional. A partir desse fato, temos a percepção de que os estudantes nessa fase do desenvolvimento e etapa de ensino podem não estar totalmente aptos a gerir várias mudanças e escolha de profissão que lhes são, de certa forma, impostas pela sociedade. Portanto,

¹ Graduanda do Curso de Licenciatura em Pedagogia na Universidade Federal do Amazonas. Aluna do Programa de Iniciação Científica-PIBIC. ueslanazarak@hotmail.com

² Graduanda do Curso de Licenciatura em Pedagogia na Universidade Federal do Amazonas. Aluna do Programa de Iniciação Científica-PIBIC. cibelynog@hotmail.com

³ Graduanda do Curso de Licenciatura em Pedagogia na Universidade Federal do Amazonas. Aluna do Programa de Iniciação Científica-PIBIC. greicyoliveiran@hotmail.com

⁴ Doutora em Psicologia. Docente da Universidade Federal do Amazonas. fabianafernandes2801@gmail.com

partindo desse pressuposto, foram levantadas questões como: de que modo se encontram os jovens humaitenses no momento de escolha vocacional? Será necessária uma intervenção nesse processo de escolha para auxiliá-los? A partir dessas questões observou-se a necessidade de um estudo exploratório sobre os jovens de Humaitá e essa investigação será essencial para uma discussão, ampliação e divulgação de estudos no meio científico.

O objetivo do trabalho foi investigar em que etapa do desenvolvimento vocacional se encontram os jovens estudantes do ensino médio em uma escola do município de Humaitá – AM, bem como possíveis aspectos que estão influenciando esse processo. A fim de atender esse objetivo geral, a) foi caracterizado em que etapa do desenvolvimento vocacional os jovens se encontram; e b) investigou-se se o sexo se relaciona com o desenvolvimento vocacional.

Desenvolvimento vocacional

Quando Jean Piaget denominou a adolescência como o período das operações formais, estava afirmando que o sujeito está capacitado para formar conceitos qualitativos, porém abstratos, com relação ao amor, a justiça, a política e também a um fator muito importante do qual o futuro é dependente - o desenvolvimento vocacional, ou seja, que com essas novas habilidades introduzidas no seu desenvolvimento intelectual o adolescente, além de encarar os novos, mais complexos e abstratos conteúdos acadêmicos, também será capaz de refletir sobre si mesmo, sua realidade passada e seus planos para o futuro.

O desenvolvimento vocacional é um processo contínuo, que ocorre ao longo do ciclo vital e tende a ser resultado de uma interação entre o indivíduo e a sociedade em que este encontra-se inserido. Esse desenvolvimento tem grande ênfase na adolescência porque essa é a fase que se aproxima da tomada de decisões sobre vocação/profissão, pois como já discutido até o presente, este é o período que está sob o impacto de múltiplas e fortes influências contextuais (Gonçalves, 2006).

Gonçalves (2006) trata dos diferentes modos de abordagens do desenvolvimento vocacional, apresentando teorias como a Naturalista, Contextualistas e Desenvolvimentais do Ciclo Vital.

A *Perspectiva Naturalista*, que predominou até o final do século XIX, desenvolvia fatores que determinavam o projeto de vida dos indivíduos (natureza social, classe social, localização, profissão dos pais, sexo do filho); por exemplo, o filho de um artesão tenderia a ser artesão e o filho de um comerciante teria forte influência em suceder ao seu pai nessa atividade profissional. Logo o que determinava o seu futuro era a repetição de padrões dos grupos sociais, ou seja,

é o determinismo biológico do desenvolvimento vocacional que atribui as diferenças à natureza e não à história dos indivíduos, ou seja, à qualidade das experiências de vida a que o indivíduo está exposto e que influencia as suas escolhas (Coimbra, 1996 apud Gonçalves, 2006 p.13).

Por outro lado, as Perspectivas Contextualistas e Desenvolvimentais do Ciclo Vital, tendo como base a perspectiva do determinismo biológico, permitiu a Super (1953) fazer alguns estudos e ajustar alguns traços com relação à vida e ao desenvolvimento vocacional. Gonçalves (2006, p. 21) afirma que o Desenvolvimento Vocacional é:

um processo contínuo que ocorre da infância para a adolescência, idade adulta e velhice, porque os gostos, as aptidões profissionais e as condições de vida das pessoas mudam e evoluem com o tempo, a maturação e a experiência. As escolhas vocacionais referem-se ao um monte de decisões que surgem da interação entre a pessoa e a sociedade em que ela está integrada.

Ainda, para este autor, o processo do desenvolvimento vocacional passa por alguns estágios, dos quais teve relevância em nossa pesquisa foram: Exploração e Investimento. A Exploração de acordo com Super (1953 *apud* Gonçalves, 2006) é um dos estágios que antecedem a entrada no mundo do trabalho, caracterizado pela procura de informação do mundo profissional e das formações, ou seja, é a busca de informações, de conhecimento de si próprio e do mundo para orientar-se antes da tomada de decisão.

*O indivíduo vive ciclos de exploração que envolve: (a) procura de informação; (b) processamento da informação, em que o sujeito analisa a informação em termos do conceito de si próprio e lhe atribui um significado pessoal; (c) avaliação dos deficit's bloqueadores de um investimento; (d) procura de informação e processamento da mesma; (e) sucessivas reduções de alternativas até chegar a uma escolha (Haren, 1979 *apud* Gonçalves, 2006 p. 43).*

O Investimento, como o próprio nome descreve, é investir em um “querer”. O “investimento” é uma dimensão que leva o sujeito a arriscar e comprometer-se consigo próprio na relação que constrói com os segmentos da realidade do mundo físico e social. Como sublinha Costa (1996 *apud* Gonçalves, 2006, p. 49), “O investimento é intrapessoal, é algo consigo próprio, tendo mais a ver com o querer, com os significados é, portanto mais afetivo”.

Blustein, Ellis e Devenis (1989 *apud* Gonçalves, 2006, p. 51), definem:

o investimento vocacional como o resultado de um processo sequencial que precede as actividades de planeamento e exploração; ou seja o investimento (commitment) refere-se, em geral, “a um sentimento de vinculação forte a um conjunto de crenças, ideias e orientações futuras...ou seja, uma firme ligação a um objetivo vocacional em termos de preferências profissionais.

Campos e Coimbra (1991 *apud* Fernandes, 2012, p. 234) destacam, portanto, que a exploração e o investimento são processos que se compreendem juntos, pois a exploração vocacional não só prepara e conduz o indivíduo a novos investimentos, como interage com este investimento permitindo que se construa uma relação entre os investimentos atuais e futuros desse

indivíduo, que vai, por conseguinte, transformar as relações dele com o mundo, promovendo assim, o desenvolvimento. Portanto, os dois processos funcionam com um ciclo sem fim, porque um compreende o outro de forma a desenvolver a vida profissional do indivíduo.

Ao longo da construção dos projetos profissionais, o jovem, além passar por momentos de exploração ou de investimento, também poderá passar por momentos de investimento sem exploração (*foreclosure*), que se subdividem em indivíduos que investem em uma carreira sem ter explorado, ou seja, investem em escolhas outorgadas por pessoas que lhes são significativas com pais, professores ou amigos (*foreclosure* em relação aos significativos), ou simplesmente apresentam uma tendência a excluir a exploração de outras alternativas (*foreclosure* tendência a excluir escolhas).

Os jovens que realizam escolhas outorgadas, normalmente provêm de contextos familiares demasiado apoiantes deixando pouco espaço para processo de autonomia e exploração do mundo, gerando dependência entre os vários elementos da família. Estes sujeitos normalmente não se deixam questionar porque têm medo da exploração, são pouco autônomos e tem uma grande necessidade de aprovação social, por isso jogam sempre no seguro e garantido pelos significativos (Fernandes, 2014, p. 91).

Finalizando a combinação entre exploração e investimento, temos ainda jovens que nem exploram nem investem em uma carreira profissional, nos quais percebemos então a ausência de projetos profissionais (difusão).

Algumas vezes podem apresentar algumas preferências profissionais, mas dão a impressão de que podem desistir facilmente se forem confrontados com outras opções. São sujeitos pouco motivados e descomprometidos com as escolhas e investimentos profissionais (Fernandes, 2014, p. 91).

A revisão da literatura indica ainda que moças e rapazes se comportam de maneira diferente no que diz respeito à exploração e investimento vocacionais. Estudos como os de Faria, Taveira e Saavedra (2008) e Hutz e Badargir (2006) apresentam as meninas com maior indecisão, ansiedade e insegurança, o que pode levá-las a “serem menos favoráveis à exploração, o que poderia assim comprometer seu processo decisório (Taveira, 2000), ou levá-las a explorar mais que os rapazes (Gonçalves, 2008) como uma forma de compensar essa insegurança” (Fernandes, 2012, p. 90). Sobre a exploração vocacional, Sparta (2003) esclarece que “as meninas dão mais importância às escolhas profissionais do que os rapazes e acreditam que explorando direta e indiretamente os mundos de formação e do trabalho irá ajudá-las no processo de escolha” (citado em Fernandes, 2012, p. 150).

Nesse mesmo sentido seguem os estudos de Neiva (2003) ao afirmar que as meninas “realizam ações de exploração vocacional de forma mais autônoma, responsável e independente, não se sentindo tão pressionadas como os rapazes em relação aos seus pares e significativos, na construção das suas

escolhas profissionais” (citado em Fernandes, 2012, p. 151). A investigação de Fernandes (2012), realizada com jovens finalistas do ensino médio da cidade de Manaus também encontrou diferenças entre meninos e meninas nas dimensões *Floreclosure-SIG* e Difusão.

Método

Esse estudo teve um caráter exploratório, transversal e quantitativo. Os dados coletados por meio de instrumento próprio, descrito a seguir, foram analisados com recurso à estatística descritiva e da Análise de Variância Univariada – ANOVA, com apoio do software estatístico SPSS. Diante dos objetivos deste trabalho, as variáveis dependentes (ou seja, aquelas que podem sofrer alterações em função das variáveis independentes) em estudo foram as do desenvolvimento vocacional (investimento, exploração, difusão, *floreclosure* tendência a excluir escolhas e *floreclosure* em relação aos significativos-SIG). A variável independente em estudo foi o sexo.

A amostra dessa pesquisa foi composta de 218 alunos, que frequentam o ensino médio de uma escola da rede pública no município de Humaitá-AM, de ambos os sexos (43 % do sexo masculino e 57 % do sexo feminino) com idades entre 15 e 24 anos.

No que diz respeito aos procedimentos, foi feito o contato com a escola prevista para a realização da pesquisa para pedir autorização para a aplicação do questionário, a mesma reservou o mês de abril para que esta coleta pudesse ser feita, os alunos foram informados sobre a mesma e no dia previamente combinado, os mesmos foram convidados a preencher o questionário, em sala e horário de aula, no qual descreveram suas opiniões a respeito das propostas no questionário.

Instrumento

A fim de avaliar como os adolescentes constroem, exploram e investem nas suas escolhas profissionais, utilizamos a Escala de Exploração e Investimento Vocacional – EEIV-BR (Fernandes, Gonçalves & Oliveira, 2014). Essa escala é um instrumento de autorrelato composto por 28 itens respondidos de acordo com uma escala do tipo *likert* de 6 pontos sendo (1) Discordo totalmente, (2) Discordo raramente, (3) Discordo às vezes, (4) Concordo raramente e (5) Concordo às vezes, (6) Concordo totalmente, que operacionaliza o desenvolvimento vocacional nas seguintes dimensões: exploração, investimento, investimento sem exploração (*Floreclosure*-tendência para a exclusão de opções e/ou investimentos outorgados) e ausência de exploração de investimento (difusão vocacional).

1. Exploração Vocacional: avalia os momentos de procura, questionamento, moratória vocacional, na qual o adolescente se sente confrontado com várias possibilidades e alternativas face à escolha profissional (Campos & Coimbra, 1991). Um exemplo de item desta subescala é: “Não conheço os cursos superiores existentes, mas isso não me incomoda”.

2. Investimento: avalia o processo psicológico em que o sujeito parte para a ação, ou seja, pela exploração do investimento o adolescente reconstrói o investimento atual (Campos & Coimbra, 1991). Um exemplo de item desta subescala é: “Depois de ter falado com vários profissionais e de ter explorado informações, penso que sei o rumo a dar a minha vida profissional.”

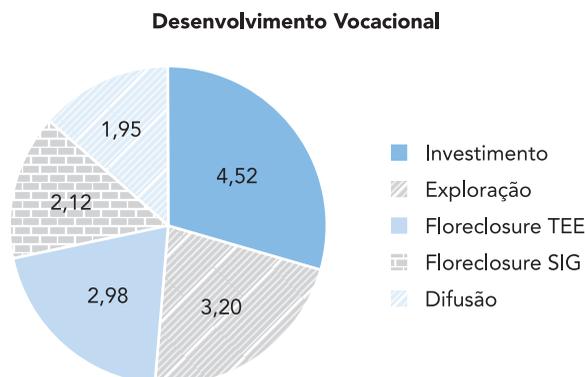
3. Difusão: este processo vocacional caracteriza aqueles sujeitos que nem exploram nem investem; face à construção de um projeto profissional estão indiferentes (Marcia, 1996 *apud* Fernandes, Gonçalves & Oliveira, 2014). Ausência de projetos (*os diffusers*). Um exemplo de item desta subescala é: “Tenho dificuldades em fazer escolhas quando disponho de várias opções”.

4. *Foreclosure*, Tendência a Excluir Escolhas: é um processo que caracteriza o sujeito que faz investimentos sem ter realizado comportamentos de exploração vocacional; tendência a excluir a exploração de outras alternativas (Blustein, Ellis, & Devenis, 1989 *apud* Fernandes, Gonçalves & Oliveira, 2014). Um exemplo de item desta subescala é: “Acho que existe um único projeto profissional adequado para mim”.

5. *Foreclosure*, em Relação aos Significativos: caracteriza o sujeito que faz investimentos sem ter realizado comportamentos de exploração vocacional, procurando realizar os projetos outorgados pelos outros significativos como pais, professores e amigos. Um exemplo de item desta subescala é: “Acho que o único curso e profissão que quero são aqueles que os meus pais sempre valorizaram”.

Resultados

No que diz respeito à etapa do desenvolvimento vocacional em que se encontram os jovens de Humaitá, constatamos que a maioria está em Investimento ($M=4.25$). A segunda maior média demonstra que os alunos estão na dimensão Exploração ($M=3.20$), isto é, ainda estão buscando inteirar-se mais com as possibilidades de formação profissional. Na sequência temos as dimensões *Foreclosure* Tendência a Excluir Escolhas ($M=2.98$), e *Foreclosure* em Relação aos Significativos ($M=2.12$). Um menor número de alunos encontra-se em “Difusão” ($M=1.95$). Conforme pode ser observado na figura abaixo.



Sobre se o sexo influencia o desenvolvimento vocacional constatou-se o resultado estatisticamente significativo em relação às dimensões Difusão e *Foreclosure* em relação aos Significativos (Traço Pillai = .15; $F(6,3116)=6,33$; $p < .001$; $\eta^2 p = .158$; $\pi = .99$), apontando para uma maior Difusão apresentada pelo sexo masculino ($M=2.35$) e também na dimensão *Foreclosure* em relação aos Significativos ($M=2.30$).

Discussão

Em relação à etapa do desenvolvimento vocacional em que se encontram os jovens de Humaitá, constatamos que a maioria está em Investimento, ou seja, estão investindo em um “querer”. O Investimento é uma dimensão que leva o sujeito a arriscar e comprometer-se consigo próprio na relação que constrói com os segmentos da realidade do mundo físico e social. A segunda maior média demonstrou que os alunos estão em Exploração, ou seja, buscando alternativas para sua formação posterior. É uma fase importante do desenvolvimento vocacional, entretanto, levando em consideração que a pesquisa foi realizada com alunos finalistas do Ensino Médio, era de se esperar que eles já tivessem superado essa etapa de exploração e estivessem aptos a investir na carreira, afinal, em menos de um ano estarão prestando vestibular ou ENEM.

Um menor número de alunos encontra-se em *Floreclosure* SIG ($M=2.12$) e Difusão ($M=1.95$) o que é um resultado que nos chama a atenção, uma vez que a primeira dimensão *Floreclosure* SIG diz respeito àqueles sujeitos que estabeleceram escolhas profissionais através das realizações das pessoas que têm bastante significância para estes jovens. De acordo com Gonçalves (2008 *apud* Fernandes, 2012) esse tipo de escolha acontece a partir de contextos familiares que dão apoio em demasia, desvalorizando a autonomia e exploração do mundo, facilitando a dependência entre os vários elementos da família. Estes indivíduos não tem a oportunidade de se autoconhecer e também não exploram as oportunidades, o que ocorre é que deixam sua autonomia de lado, se importam muito com o reconhecimento social e por isso apostam sempre na segurança e garantia das escolhas já realizadas por seus significativos. Isto é, esses jovens já viram que em seus significativos esta escolha deu certo, então ele acredita que com ele também dará certo, investem em uma carreira sem ter explorado esta ou outras alternativas.

A segunda dimensão, a Difusão, é onde encontram-se aqueles sujeitos que não se “importam” com a vida profissional, isto é, nem exploraram nem investiram em uma carreira. Uns podem até apresentar algum tipo de preferência, mas parecem desistir fácil ao se encontrarem com outras opções, são pessoas que não tem motivação para com as escolhas profissionais (Faria, Taveira & Saavedra, 2009).

Quanto à diferença entre os sexos nas dimensões do desenvolvimento vocacional, percebemos que os meninos apresentam médias superiores nas dimensões *Floreclosure* SIG e Difusão. O fato de alguns jovens do sexo masculino estarem difusos pode ser explicado pelo fato de eles já quererem (ou precisam) ingressar rapidamente no mercado de trabalho sem antes

cursar o ensino superior, pois o que eles desejam (ou necessitam) é ter condições de se manterem financeiramente. Outros motivos podem ser também a falta de interesse, ausência de cursos do seu gosto no município entre outros.

Quanto ao *Floreclosure* SIG, esse fato se explica por eles não explorarem e justamente por falta de exploração eles acabam por aderirem a escolhas de pessoas que os rodeiam e possuem maior significância em suas vidas, pois já viram que com seus significativos essa escolha já deu certo, portanto eles acham que também irão se realizar nessa carreira.

Considerações finais

É importante ressaltar que a adolescência é uma fase do desenvolvimento implicado por mudanças sociais, culturais, psicológicas, e biológicas. Deve-se salientar que o jeito como cada sociedade lida com os adolescentes é particular e diferenciado, pois relaciona-se com o seu contexto sociocultural e histórico. Observamos que hoje os nossos jovens são criados de forma diferente da tradicional, como por exemplo, antigamente era normal os pais escolherem profissões para seus filhos e geralmente sucederia o pai na atuação profissional nos negócios da família, mas hoje vivemos uma vida de liberdade e, mais importante, de oportunidades.

O desenvolvimento vocacional é um processo que se dá ao longo da vida, como nos tem mostrado os estudos até o presente momento, mas que tem bastante repercussão na adolescência porque este é o período mais próximo da tomada de decisão, é o momento em que se está diante da hora de decidir “o que quer ser na vida” uma antiga expressão que se renova no momento da decisão. Percebemos que o sexo tem bastante influência quando se trata de escolhas, de forma que os meninos estão menos interessados em explorar e investir do que as meninas, não construindo assim seus projetos profissionais (Difusão). Uma possível explicação é que talvez, ao se deparam com a realidade que envolve condição financeira, gostos, falta de abrangência da área escolhida pelo jovem no município, acabam deixando de lado suas preferências e fazem cursos que apenas satisfaçam a vontade de estar cursando o Ensino Superior, algumas vezes se encontram nessa área, outras empacam ali mesmo no meio do caminho e desistem de seguir a carreira desejada.

No que se trata da dimensão *Foreclosure* SIG, este estudo permitiu concluir que alunos, mais do que as alunas, estão optando por profissões baseadas nas realizações de seus significativos. Concluindo esse trabalho percebemos a necessidade de uma intervenção na orientação profissional de nossos jovens, que serão futuros profissionais em áreas distintas e diversas. É importante que essas informações sejam tratadas com complexidade e organização, contextualizando-as com nossa sociedade atual. ■

REFERÊNCIAS

- Campos, B. P. & Coimbra, J. L. (1991). Consulta Psicológica e Exploração do Investimento Vocacional. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 7, 11-19.
 Coll, Marchesi, Palacios; Cols, (2004). *Desenvolvimento Psicológico e Educação*. Psicologia Evolutiva. V.1. Porto Alegre: ArtMed.

- Faria, L. C., Taveira, M. C. & Saavedra, L. M. (2009). Exploração e Decisão de Carreira Numa Transição Escolar: Diferenças Individuais. *Revista brasileira de Orientação Profissional, São Paulo, 9*(2), p. 17-30.
- Fernandes, F. S., Gonçalves, C. M., & Oliveira, P. (2014). Adaptação e Validação da Escala de Exploração e Investimento Vocacional (EEIV) à uma amostra estudantil do Brasil. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 27*(2), 233-246.
- Fernandes, F. S. (2012). *As Famílias no Amazonas: um estudo sobre os Estilos Parentais e a sua influência no desenvolvimento vocacional dos adolescentes*. Tese de Doutorado, apresentada na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Portugal.
- Fernandes, F. S. (2014). *Estilo Parental e Desenvolvimento Vocacional: um estudo sobre a influência das famílias na orientação dos adolescentes*. São Paulo: Loyola.
- Gonçalves, C. M. (2006). *A Família e a Construção de Projetos Vocacionais de Adolescentes e Jovens*. Tese de Doutorado apresentada a Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto – Portugal.
- Gonçalves, C. M. (2008). *Pais aflitos, filhos com futuro incerto? Um estudo sobre a influência das famílias na orientação dos filhos*. Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
- Hutz, C. S. & Bardagir, M.P (2006). Indecisão profissional, ansiedade e depressão na adolescência: a influência dos estilos parentais. *Psico-USF, 11*(1), 65- 73.
- Taveira, M. C. (2000). Exploração vocacional: Teoria, investigação e prática. *Psychologica, Porto, 26*, 5-27.
-

A EFICIÊNCIA DA ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL CONSIDERANDO O REGISTRO DA ESCOLHA DA CARREIRA

Laura de Oliveira Marangoni¹, Aliene Lago², Lucy Leal Melo-Silva³



O adolescente vivencia um processo de transitoriedade permeado por muitas dúvidas e angústias, em uma fase de vida cuja principal tarefa de desenvolvimento consiste na construção da identidade pessoal e profissional. Erikson (1994) descreve essa fase como um momento de ligação entre o passado e o futuro, entre o que se era (papéis e habilidades construídos) e o que se gostaria de vir a ser. É um momento em que o jovem terá que confrontar-se com as mudanças biológicas e sociais (Bordão-Alves & Melo-Silva, 2008). A resolução positiva desse momento de crise resultaria em um crescimento saudável, possibilitando a continuidade para o estágio seguinte (Almeida & Pinho, 2008). A identidade profissional constitui um dos pilares da identidade pessoal (Bordão-Alves & Melo-Silva, 2008). Ambas seriam influenciadas pelas identificações feitas ao longo da vida pelo indivíduo, levando em conta tanto dimensões sociais (mercado de trabalho, expectativa da família) quanto dimensões individuais (preferências individuais, habilidades) sendo, assim, uma das principais tarefas de

¹ Psicóloga, graduada e com mestrado em andamento em Psicologia na área de concentração em Psicologia em Saúde e Desenvolvimento pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo (FFCLRP/USP), sob orientação da Profa. Dra. Lucy Leal Melo-Silva. laumarangoni@gmail.com

² Graduada e bacharel em Psicologia pela FFCLRP/USP; realizou a Capacitação Técnica no Hemocentro de Ribeirão Preto; Assistente de Recurso Humano da micro empresa online Self English; Mestranda pela FFCLRP em Psicologia em Saúde e Desenvolvimento, orientada pela Lucy Leal Melo-Silva, na área de Orientação Profissional. alienelago@msn.com

³ Psicóloga; livre docente pela USP (Ribeirão Preto); docente na Graduação e Pós-graduação em Psicologia da FFCLRP/USP. É responsável pela área de Orientação Profissional na FFCLRP/USP, na qual desenvolve pesquisa, ensino e extensão. Membro da ABOP e da IAEVG. Coeditora da Revista Brasileira de Orientação Profissional. Pesquisadora CNPq. lucileal@ffclrp.usp.br

desenvolvimento da adolescência (Almeida & Pinho, 2008, Bordão-Alves & Melo-Silva, 2008).

Diante da multiplicidade de profissões e das transformações constantes no mundo em geral, o processo de construção da identidade pessoal (Almeida & Pinho, 2008) e, por conseguinte, a escolha da carreira, torna-se um processo complexo. Nesse ponto, a Orientação Profissional (OP) pode auxiliar os adolescentes quanto à tomada de decisões, a partir da promoção da capacidade de reflexão sobre influências, possibilidades, consequências e riscos, permitindo uma escolha autônoma e esclarecida (Melo-Silva, 2005; Jenschke, 2003; Almeida & Melo-Silva, 2006; Silva, Ourique, Oliveira, Reis, & Lassance, 2008). Contudo, assim como o mundo está se transformando constantemente, a OP também vem passando por mudanças tanto nos referenciais teóricos que a embasam quanto em seus modelos de intervenção. Tais modificações têm o objetivo de acompanhar as transformações globais e de abarcar o processo de construção da carreira em sua totalidade. Atentos a estas transformações, Melo-Silva, Lassance e Soares (2004) salientam que teve um aumento na procura por intervenções na área de OP, sobretudo nesta fase de transição entre Ensino Médio e Ensino Superior. A partir dessas crescentes demandas, também se faz necessário investir na avaliação de tais intervenções para a produção e compartilhamento de estratégias de qualidade e mais eficazes. Contudo, há falta de um modelo único de avaliação que seja aplicável a todas as práticas existentes (Alonso & Melo-Silva, 2013). Isso acontece, pois os programas de OP podem divergir quanto às especificidades culturais/sociais/regionais, aos objetivos e ao sistema metodológico (Alonso & Melo-Silva, 2013, Whiston e Buck, 2008).

Uma estratégia utilizada por muitos pesquisadores, como nota-se na literatura, é utilizar os registros dos resultados finais das intervenções de OP como uma possibilidade de averiguar a eficiência da intervenção. Um exemplo desta estratégia foi utilizada por Almeida e Melo-Silva (2006) em um estudo no qual foram avaliadas as respostas a um instrumento misto (questões abertas e fechadas) de participantes de um processo de OP atendidos em um Serviço de Orientação Profissional entre os anos de 1994 e 2000. As perguntas focalizavam a avaliação de três dimensões de análise: *inputs*, *processos* e *outputs*. Os *inputs* envolveriam as condições oferecidas pelo serviço (localização, local/sala de atendimento, inscrição no serviço, primeira entrevista, duração do atendimento, dentre outros aspectos); o *processo* abordaria as atividades desenvolvidas, a interação com o psicólogo-estagiário, a interação com os demais participantes do grupo, dentre outras; e os *outputs* seriam aos resultados obtidos através da OP, ou seja, a maturidade, as influências percebidas para a tomada de decisão profissional e como o processo auxiliou na resolução de problemas e no desenvolvimento de habilidades para a organização da construção da carreira. Outro exemplo é a pesquisa de Moura, Sampaio, Gemelli, Rodrigues e Menezes (2005). A fim de avaliarem se o programa (comportamental) foi eficiente, tais estudiosos utilizaram uma entrevista individual pós-OP que envolveu alguns instrumentos: EMEP, Inventário de Satisfação do Consumidor e Questionário de Avaliação do Programa.

Assim sendo, este estudo objetiva avaliar a eficiência da intervenção em Orientação Profissional (OP) a partir dos dados registrados em prontuários sobre a decisão de carreira de participantes egressos de um Serviço de Orientação Profissional (SOP) ao término de um processo de intervenção.

Método

Participantes

A população escolhida foi de egressos do Serviço de Orientação Profissional (SOP), do Centro de Pesquisa e Psicologia Aplicada (CPA), na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto (FFCLRP), da Universidade de São Paulo (USP), entre os anos de 2004 a 2009. O delineamento de tempo escolhido teve como base os objetivos do projeto de Mestrado, ao qual este recorte de pesquisa está vinculado. Além disso, foram definidos como critérios os egressos do processo de OP da modalidade Grupo, uma vez que o número é maior de egressos nesta modalidade e pela técnica grupal demonstrar melhor suporte psicológico a esse público-alvo por conta do processo de identificação e reconhecimento de seus problemas nos outros (Soares, Krawulski, Dias & D'Avila, 2007). Além disso, foram selecionados aqueles que na época da inscrição cursassem o Ensino Médio ou algum curso preparatório para vestibular.

Caracterização do Serviço de Orientação Profissional e do processo em grupo

O Serviço de Orientação Profissional (SOP) é oferecido pelo Departamento de Psicologia, da FFCLRP/USP e seus atendimentos são realizados por estagiários do 5º ano da graduação em Psicologia como parte das atividades de formação prática profissional. O processo de OP em Grupo tem duração aproximada de 10 a 12 sessões, sendo planejadas com base nos conteúdos emergentes de cada grupo, centrando-se principalmente em seis eixos temáticos: vestibular, autoconhecimento, escolha, estudos, informação sobre as carreiras, mundo do trabalho e as formas de acesso à universidade. As técnicas de apresentação e aquecimento baseiam-se, sobretudo, em Soares-Lucchiari (1993) e Pelletier (1982). Contudo, algumas técnicas são criadas ou adaptadas pelos estagiários tendo em vista as especificidades de cada grupo (Melo-Silva, 2005). Os encontros são semanais e têm duração de 2 horas, sendo que cada grupo é coordenado por dois estagiários e supervisionado semanalmente.

Alguns instrumentos podem ser utilizados para o atendimento. O primeiro deles é o Roteiro de Triagem que auxilia na definição do atendimento ou de encaminhamentos. Outros constituem recursos auxiliares durante a OP, visando facilitar o processo de escolhas ocupacionais conscientes e autônomas, considerando tanto a realidade interna ao indivíduo como a externa. Alguns dos instrumentos usados são: Escala de Maturidade para a Escolha Profissional – EMEP (Neiva, 1999); BBT: Teste de Fotos de Profissões (Achnich, 1991) adaptado ao contexto brasileiro (Jacquemin, Okino, Noce, Assoni, & Pasian, 2006); Critérios de Escolha (Neiva, 2008); Carta aos pais

(Silva, Venturini, & Melo-Silva, 2005); dentre outros instrumentos. No final do processo, há uma entrevista devolutiva individual em que é discutido todo desenvolvimento dos encontros e a posição atual do cliente quanto à escolha profissional. A partir dessa devolutiva, o registro é feito no histórico do atendimento do participante que compõe o prontuário juntamente com o roteiro de triagem e demais registros. Levando em conta essas informações, neste estudo, foi feita a análise a partir dos registros individuais do processo de OP a fim de caracterizar sua eficiência.

Instrumentos

Roteiro de triagem. O Roteiro de Triagem para atendimento no SOP é do tipo autorrelato, preenchido manualmente pelo candidato, contendo os seguintes itens: Identificação, Educação, Trabalho, Motivo da Consulta, Saúde e Encaminhamento. Para fins deste estudo serão utilizadas as respostas obtidas no item que informa sobre as profissões de interesse no momento da inscrição.

Histórico do atendimento. O Histórico de Atendimento do Cliente no CPA é preenchido pelo estagiário do estágio ao final do processo, no qual adicionam-se algumas informações do cliente, como: dados pessoais (para identificação), motivo da procura do serviço e relato do atendimento. Utilizaram-se as informações encontradas nesse último item para este estudo, pois é neste espaço em que é feito o registro da síntese da evolução e do resultado da intervenção, encontrando a informação referente a escolha (ou não) da profissão a ser seguida.

Obtenção e Análise dos dados

Após o levantamento dos prontuários entre os anos de 2004 e 2009, aqueles relacionados ao atendimento em grupo e que continham os dados referentes à escolha pré-OP e pós-OP foram digitalizados e organizados em uma planilha do Excel, conjuntamente com outros dados como número de prontuário, nome e data de nascimento (para identificação). Com esses dados, foi possível organizar as informações em três categorias: os que chegaram a uma definição de carreira; os que ainda tinham dúvidas, mas estavam mais próximos da escolha; e os que continuaram sem decisão ao final do processo.

Resultado e Discussão

Após a seleção dos dados aplicando os critérios mencionados anteriormente, obteve-se um total de 273 participantes, com faixa etária entre 15 e 20 anos. Como observado na Tabela 1, dentro desse total de participantes, 68% são do sexo feminino, enquanto 32% são do sexo masculino.

A incidência maior na busca de serviço de saúde pelo público feminino em detrimento do masculino já foi debatido por Gomes, Nascimento e Araújo (2007) e Figueiredo (2005). Todos os autores abordam a questão de gênero como a responsável por essa diferença. As mulheres assumem o papel de cuidado da educação e da saúde da família e da própria. Para elas é “natural”

cuidar, está de acordo com as expectativas sociais para o gênero feminino. Por sua vez, a identidade masculina estaria associada à força, virilidade e invulnerabilidade. Tais características poderiam impedir a busca de serviços de saúde, pois no imaginário masculino são relacionadas com demonstração de fraqueza, ansiedade, medo e/ou insegurança (Gomes, Nascimento e Araújo, 2007). O ato de verbalizar as suas necessidades de saúde (física e mental) levariam à “feminilização”, constituindo um perigo ao ideal masculino. Esse pensamento acaba por incentivar um comportamento de despreocupação com a saúde e desvalorização do autocuidado (Figueiredo, 2005). Além dessa representação, outra explicação encontrada por Figueiredo (2005) foi a percepção pelo indivíduo da dificuldade do acesso ao serviço, representada pelo *modus operandi* do sistema de saúde, visto como demorado (tempo perdido na fila de espera) e pela percepção do espaço destinado aos cuidados como ambientes feminilizados, fazendo com que eles tenham a sensação de não pertencer àquele lugar. É possível associar essa informação com a situação da procura por OP, que também representaria a busca por ajuda a uma situação em que a pessoa estaria insegura e/ou ansiosa, demonstrando fraqueza.

Já com relação à decisão da carreira, a Tabela 2 apresenta os resultados referentes à quantidade de pessoas que optaram por uma profissão; as que ainda têm dúvidas mas estão mais próximas da escolha; e as que não se decidiram ao fim do processo de orientação nesses 6 anos de intervalo de tempo estudado.

TABELA 1

Distribuição dos participantes por ano, do sexo masculino e feminino, e seus respectivos totais (número e porcentagem)

	2004	2005	2006	2007	2008	2009	Total	%
Feminino	34	31	55	44	13	8	185	68
Masculino	10	13	39	15	6	5	88	32
Total	44	44	94	59	19	13	273	100

TABELA 2

Distribuição dos participantes por ano em função das categorias: “Decidiu”, “Próximo da escolha” e “Não se decidiu”

	2004	2005	2006	2007	2008	2009	Total	%
Decidiu	20	26	48	40	11	8	153	56
Próximo da escolha	15	9	31	9	4	3	71	26
Não se decidiu	9	9	15	10	4	2	49	18
Total	44	44	94	59	19	13	273	100

Como é possível notar, mais da metade das pessoas chegaram a uma escolha profissional (56%); enquanto 26% permaneceram com alguma dúvida, mas afirmam serem capazes de decidir; e apenas 18% terminaram o processo sem uma escolha ou uma melhora quanto à dúvida que tinham no momento em que ingressaram no SOP. Se considerarmos que a OP foi efetiva

em função da promoção de uma melhora significativa diante da situação de dúvida, é possível afirmar que mais de 80% daqueles que ingressaram no serviço apresentavam-se decididos ou próximos da decisão de carreira. Sendo assim, tais resultados comprovam a eficiência das intervenções em OP neste serviço-escola para aqueles que participaram do processo completo.

Esses mesmos resultados, porém, agora vistos a cada ano (Tabela 3) mantêm a porcentagem acima de 50% em relação à tomada de uma decisão no fim da intervenção (com exceção do ano de 2004 com percentil de 46%). O número mais elevado foi o de 2007 com uma porcentagem de 68%. Em relação a estar mais próximo da decisão, o menor percentual foi de 15% e o maior de 34%; enquanto os que não conseguiram chegar a uma decisão não ultrapassou de 21% nesses 6 anos.

TABELA 3

Distribuição comparativa entre o número de participantes e seus resultados no final da intervenção (número e porcentagem) em Orientação Profissional por ano, organizados nas categorias: "Decidiu", "Próximo da escolha" e "Não se decidiu"

	Decidiu	%	Próximo da escolha	%	Não se decidiu	%
2004	20	46	15	34	9	20
2005	26	59	9	21	9	20
2006	48	51	31	33	15	16
2007	40	68	9	15	10	17
2008	11	58	4	21	4	21
2009	8	62	3	23	2	15

Se considerar que a eficiência da OP se daria em função da decisão ao final da intervenção ou da proximidade de uma escolha, como estabelecido anteriormente, obteve-se o mínimo de 79% de impacto em uma intervenção nesse intervalo de tempo estudado.

Considerações finais

Esses resultados corroboram outras pesquisas relacionadas ao tema, em que vários programas de intervenção em OP em grupo, cada qual com sua especificidade, demonstraram serem eficazes e importantes na ajuda do jovem em busca de uma escolha profissional, como já apontado por Abade (2005).

Contudo, o conceito de eficiência diverge quando se pensa em OP. Andrade, Meira e Vasconcelos (2002) afirmam que a OP seria mais que informar sobre as possibilidades de escolha de uma carreira universitária, para a qual deve-se prestar o vestibular: seria a promoção de autoconhecimento e adaptação à vida. Melo-Silva (1999) fala da OP como um espaço de promoção de "escolhas" ocupacionais conscientes e autônomas, considerando aspectos internos e externos à pessoa. Logo, ressaltando-se que outros aspectos também devem ser considerados. Recomenda-se, portanto, outras estratégias avaliativas, inclusive estudos de característica longitudinal. ■

REFERÊNCIAS

- Achtnich, M. (1991). *O BBT – Teste de Fotos de Profissões: Método projetivo para a clarificação da inclinação profissional* (J. Ferreira Filho, trad.). São Paulo: CETEPP.
- Almeida, F. H., & Melo-Silva, L. L. (2006). Avaliação de um Serviço de Orientação Profissional: A Perspectiva de Ex-Usuários. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 7(2), 81-102.
- Almeida, E. G. G., & Pinho, L. V. (2008). Adolescência, família e escolhas: Implicações na orientação profissional. *Psicologia Clínica*, 20(2), 173-184
- Alonso, W. C., & Melo-Silva, L. L. (2013). Avaliação de uma intervenção em Orientação Profissional na Perspectiva de Ex-Estagiários. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 33(1), 84-99.
- Andrade, J. M., Meira, G. R. J. M., & Vasconcelos, Z. B. (2002). O processo de orientação vocacional frente ao século XXI: perspectivas e desafios. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 22(3), 46-53.
- Erikson, E. H. (1994). *Identity and the Life Cycle* (Reissue). New York: W. W. Norton & Company
- Figueiredo, W. (2005). Assistência à saúde dos homens: um desafio para os serviços de atenção primária. *Ciência & Saúde Coletiva*, 10(1), 105-109.
- Gomes, R., Nascimento, E. F., & Araújo, F. C. (2007). Por que os homens buscam menos os serviços de saúde do que as mulheres? As explicações de homens com baixa escolaridade e homens com ensino superior. *Cadernos de Saúde Pública*, 23(3), 565-574.
- Jacquemin, A., Okino, E. T. K., Noce, M. A., Assoni, R. F., & Pasian, S. R. (2006). *O BBT-Br Feminino. Teste de Fotos de Profissões: Adaptação brasileira, normas e estudos de caso*. São Paulo, SP: Centro Editor de Testes e Pesquisas em Psicologia.
- Melo-Silva, L. L. (1999). Estágio profissionalizante em orientação profissional: experiência de supervisão em um curso de psicologia. *Revista da ABOP*, 3(1), 119-135.
- Melo-Silva, L. L. (2005). Orientação Profissional em uma Clínica-Escola de Psicologia. In L. L. Melo-Silva, M. A. Santos, & C. P. Simon (Orgs.). *Formação em psicologia: serviços-escola em debate* (pp. 171-196). São Paulo: Vetor.
- Melo-Silva, L. L., Lassance, M. C. P., & Soares, D. H. P. (2004). A orientação profissional no contexto da educação e trabalho. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 5(2), 31-52.
- Moura, C. B., Sampaio, A. C. P., Gemelli, K. R., Rodrigues, L. D., & Menezes, M.V. (2005). Avaliação de um programa comportamental de orientação profissional para adolescentes. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 6(1), 25-40.
- Neiva, K. M. C. (1999). *Manual: Escala de Maturidade para a Escolha Profissional* (EMEP). São Paulo: Vetor.
- Neiva, K. M. C. (2008). *Crítérios para a Escolha Profissional* (2a ed). São Paulo: Vetor.
- Pellerier, D., Noiseux, G., & Bujold, C. (1982). *Desenvolvimento vocacional e crescimento pessoal: enfoque operatório* (E. F. Alves, trad.). Petrópolis: Vozes.
- Silva, C. S. C., Ourique, L. R., Oliveira, M. Z., Reis, M. G. P., & Lassance, M. C. (2008). Resignificação da experiência de Orientação Profissional. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 9(1), 75-86.
- Silva, L. M., Venturini, F. P., & Melo-Silva, L. L. (2005). Cartas que dizem muito: Pais e filhos na orientação profissional. In: Cristiane Paulin Simon; Lucy Leal Melo-Silva; Manoel Antônio dos Santos. (Org.). *Formação em Psicologia: desafios da diversidade na pesquisa e na prática*. São Paulo: Vetor Editora, p. 307-320.
- Soares, D. H. P., Krawulski, E., Dias, M. S. L & D'Ávila, G. T. (2007). Orientação Profissional em contexto coletivo: uma experiência em pré-vestibular popular. *Psicologia, Ciência e Profissão*, 27(4), 746-759
- Soares-Lucchiari, D. H. P. (1993). *Pensando e vivendo a orientação profissional* (2ªed.) São Paulo: Summus.
- Whiston, S. C. & Buck, I. M. (2008). Evaluation Of Career Guidance Programs. In J. A. Athanasou, & R. V. Esbroeck (Eds.). *International Handbook of Career Guidance*. Springer Science+Business Media B. V.

PRÁTICAS DE ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL EM ESCOLAS BRASILEIRAS

Sílvia Teles¹, Tatiana Lima², Celeste Maurício³



A questão da orientação profissional tem ocupado importante lugar nas discussões contemporâneas, amparadas em três eventos: a globalização, o neoliberalismo e a reestruturação produtiva, provocadores de mudanças estruturais no mundo do trabalho. O contexto da pós-modernidade oferece aos jovens entrantes diversas e dinâmicas possibilidades de atuação profissional e as instituições de ensino têm à sua frente uma oportunidade ímpar de co-protagonismo nas escolhas de seus alunos, ocupando um lugar central neste processo.

O foco do estudo se voltou para as práticas de intervenção adotadas no Brasil, nas duas últimas décadas, identificando-se pontos em comum e diferenças, principalmente no que se refere aos formatos adotados.

Educação para a carreira e conexões com o mundo contemporâneo

Diante de um cenário de constantes mudanças, torna-se essencial

¹ Psicóloga (UFBA), Sócia-diretora da Socialize Consultoria e Treinamento, Mestre em Psicologia Social e do Trabalho (UFBA), tema de pesquisa em Identidade Profissional. Docência no Ensino Superior e Pós-Graduação. Realiza atividades profissionais voltadas para a aprendizagem do aluno, do professor e do trabalhador em parceria com escolas, editoras e empresas. Conduz atividades de orientação profissional individual e em grupos, em consultório e escolas. silviatelespsicologia@gmail.com

² Administradora (UNIFACS – Salvador/BA), pós-graduada em Administração Estratégica (UFBA), Mestre em Administração Estratégica (UNIFACS, Salvador-BA). Graduada em Psicologia pela Devry Brasil / Faculdade Ruy Barbosa. Condução de processos de mediação de conflito e palestras em desenvolvimento de pessoas. Docência em cursos de Pós-graduação. Formação em Orientação Profissional, de Carreira e Aposentadoria pelo Instituto do Ser de Santa Catarina. sotarinanda@gmail.com

³ Psicóloga (Escola Bahiana de Medicina e Saúde Pública), especializada em Psicoterapia Breve/Focal (IDEP – Escola Bahiana de Medicina e Saúde Pública). Desenvolve em Arembepe, Camaçari-BA, o projeto "Sala de Leitura" facilitando, de forma lúdica, que crianças e jovens da localidade ampliem sua visão de homem e de mundo, de modo a construírem projetos de vida que incluam o processo de escolha profissional e a inserção no mundo do trabalho. celestemauricio.psi@gmail.com

compreender a formatação assumida pelas profissões, quando do preparo de jovens para inserção no mercado de trabalho. O dinamismo deste novo cenário requer dos profissionais que atuam no campo da orientação profissional, um olhar atento e constante para riscos, possibilidades e diversidades na escolha profissional.

Para Filgueiras (1997), o neoliberalismo emerge nos anos 70, na busca de redirecionar a intervenção do Estado na sociedade, em decorrência do enfraquecimento daquilo que ele chama de “rede de proteção ao trabalho e segurança social ao cidadão”(p.59), ou seja, do seu papel assistencialista instalado no período posterior à Segunda Guerra Mundial. Segundo o autor, este novo sistema, atrelado a mais dois fenômenos, a globalização e a reestruturação produtiva, apontam na mesma direção e revolucionam o modo de vida das pessoas, culminando numa reformulação dos valores até então cultivados no mundo do trabalho.

Descortinaram-se no horizonte das sociedades os processos da reestruturação produtiva e da globalização como legitimadores do movimento neoliberal. No seio das organizações aconteceram dois fenômenos. O primeiro referiu-se ao envelhecimento tecnológico, levando a uma desaceleração no crescimento da produtividade e o segundo referiu-se ao envelhecimento da forma de organizar as pessoas no trabalho.

Neste contexto cabe uma reflexão acerca dos caminhos a serem percorridos pelas gerações futuras de profissionais, hoje jovens estudantes. Assim, questiona-se de que forma a sociedade poderá dar suporte e direcionamento para a inserção desse sujeito no mercado de trabalho. Neste sentido, família, escola, sociedade e instituições são convidados a atualizarem sua dinâmica em prol do novo cenário de desenvolvimento de cidadania e ser humano integrado.

De acordo com Munhoz (2011), a Educação para a Carreira se traduz num segmento da Orientação de Carreira, já disseminado em muitos países, que se sustenta numa sistematização de práticas de orientação profissional na escola e permeia o currículo de forma transversal. As mudanças ocorridas no último século levaram o mercado de trabalho a assumir uma formatação diferenciada, sem precedentes na história da humanidade. O novo cenário clama por novas significações no que se refere ao rol de competências requeridas para a inserção no mundo do trabalho. Os conhecimentos, habilidades e atitudes (CHA) necessários para atuar na vida profissional estão cada vez mais refinados. A estas competências, organizações contemporâneas têm agregado valores e espiritualidade, concebendo o que chamam de CHAVE para a empregabilidade.

Neste sentido, a preparação para o ingresso no mercado do trabalho demanda por uma rede que deve ser tecida ao longo da vida do sujeito, a fim de que lhe seja possível o desenvolvimento e incorporação de tais competências, de forma robusta e sustentável.

Para Munhoz (2011) a escola mostra-se como espaço de importância fundamental para não só propiciar o desenvolvimento destas competências, mas também como importante mediadora nas conexões com os

demais partícipes do processo, como a família, a sociedade, o mercado de trabalho e as universidades.

Compreende-se assim a importância de que o corpo técnico da escola adquira recursos ou ferramentas que ajudem a consolidar a função da escola enquanto rede formadora de sujeitos que consideram a dimensão do trabalho nos seus projetos de vida. O que se propõe é o conhecimento sobre práticas de orientação profissional existentes em escolas como recurso que permite à equipe técnica ampliar seu escopo de atuação e, conseqüentemente, consolidar e fortalecer a prática de educação para a carreira, alinhando-se às tendências atuais no campo.

Método

As autoras utilizaram-se da metodologia de levantamento bibliográfico contendo relatos de experiências em publicações nacionais que respaldaram a descrição das práticas de Orientação Profissional adotadas em escolas brasileiras.

Foram realizadas reuniões semanais, no período de 14 de março a 10 de julho de 2015, quando o grupo de trabalho realizou um primeiro levantamento de publicações relativas a programas de orientação profissional em escolas, resultando numa triagem final de 11 artigos, cuja relação encontra-se abaixo descrita. A análise do material permitiu a elaboração de quadros comparativos a partir de categorias comuns identificadas: *função da escola, pressupostos teóricos, temas, referências a prescrições legais, referências à família, formato, duração, quem conduz, participantes e região*.

O critério de escolha foi, primordialmente, a realização do programa nas instalações da escola, articulado com o calendário acadêmico e realizado por profissionais do seu corpo técnico.

Antunes D.C., Castro A.B. de, Garbulho N. De F., Oliveira, E. C.S.de. (2007). Orientação Profissional na educação pré-escolar: livros, teatro, vídeos e histórias infantis como instrumentos para um trabalho reflexivo. In Barros D.T.R., Lima M.T. & Escalda R. (Org.). Escolha e inserção profissionais: desafios para indivíduos, famílias e instituições. Orientação Profissional Teoria e Técnica. (v.3. pp. 225-240). São Paulo: Vetor.

Barbosa Altemir e LAMAS, Karen. A Orientação Profissional como atividade transversal ao currículo escolar. Estudos de Psicologia, setembro-dezembro/2012, 461-468. Acervo disponível em: www.scielo.br/epsic, em 03/05/2015.

Couto, Carla Pena. (2007). Orientação Profissional numa escola particular: de atividade extraclasse à grade curricular do ensino médio. In Barros, Lima, Escalda e Cols. Escolha e Inserção Profissionais: desafios para indivíduos, famílias e instituições: Orientação Profissional: Teoria e Técnica. (Vol 3. pp. 181- 194). São Paulo: Vetor.

Crestani R.A. (2000) Orientação vocacional ocupacional e profissional numa escola de Ensino Fundamental e Médio. In LISBOA, M, SOARES, D. Orientação Profissional em Ação – formação e prática de orientadores. (pp.48-66). SP: Summus.

Crestani, Regina Anzolch. (2010). Orientação profissional na escola privada. In Levenfus, Soares e Orientação vocacional ocupacional. (2a ed., pp. 57-64). Porto Alegre: Artmed.

Mansão, C. S. (2000). Ampliando os rumos da orientação profissional no novo século: uma experiência na 8ª série do ensino fundamental. In Lisboa M. & Soares, D.H. (Orgs.), Orientação Profissional em Ação. (p.85 a 97). São Paulo: Summus.

Moreira, F.C. (2000). Orientação Profissional: uma visão multidisciplinar. In Lisboa M. & Soares, D.H. (Orgs.), Orientação Profissional em Ação. (p.134 a 143). São Paulo: Summus.

continua

continuação

-
- Silva, Isabel Cristina Tremarin da (1997). A Orientação vocacional ocupacional na escola. In Levenfus, R.S. e Soares, D.H.P. (col). *Psicodinâmica da escolha profissional*(pp. 269 -286). Porto Alegre: Artmed.
-
- Silva, I.C. T. da & Birk, C. (2002). Um modelo de atendimento em orientação profissional na escola privada. In Levenfus, Soares e Col. *Orientação Vocacional Ocupacional – novos achados teóricos, técnicos e instrumentais para a clínica, a escola e a em -presa.* (pp. 101-114). Porto Alegre: Artmed.
-
- Souza, A.M., Toledo, L.C., Martins, A.N., & Vardi, C.H.(2004). Olhando para o Futuro: Orientação Profissional na Grade Curricular – Reflexões sobre uma experiência no ensino médio. In Z. B. Vasconcelos & I.D.Oliveira(Orgs.), *Orientação Vocaciona: alguns aspectos teóricos, técnicos e práticos* (1ª ed., p.187-197). São Paulo: Vetor.
-
- Zendron, M.A. (2000). Aprender a filosofar é aprender s “vir a ser”. In Lisboa M. & Soares, D.H. (Orgs.), *Orientação Profissional em Ação.* (p.67 a 84). São Paulo: Summus.
-

Salienta-se que foram encontrados diversos artigos que descrevem ações pontuais realizadas por jovens estudantes, a exemplo de clínicas de psicologia em universidades, que mantêm parcerias com escolas públicas e privadas, todavia, tais relatos não possibilitaram a compreensão do tipo de programa existente na instituição de ensino e de que forma estaria associado àquela atividade externa dos estudantes.

Após a seleção e análise dos onze trabalhos, optou-se pela construção de um quadro descritivo, visando a melhor compreensão das experiências neles relatadas, bem como permitiu analogias e inferências que resultaram na produção deste texto.

Programas de orientação profissional identificados

De acordo com o levantamento realizado pelas autoras, verificou-se a ênfase dos pressupostos teóricos no construtivismo, havendo também propostas de programas baseados nas perspectivas sociohistórica, sociointeracionista e sociocognitiva. A teoria de Super, num modelo desenvolvimentista foi também utilizada em um dos relatos de experiências analisados.

Os modelos teóricos adotados se confundem com referenciais em educação, como o construtivismo, apesar da existência de teorias específicas em orientação profissional, a exemplo do enfoque decisional cognitivista e do enfoque psicodinâmico. Autoconhecimento, o mundo do trabalho e informação sobre as profissões são temas comuns aos programas analisados.

Os relatos de experiências selecionados para este trabalho ocorreram na maioria tendo como público estudantes do Ensino Médio, observando-se também programas realizados desde a educação infantil até o ensino fundamental II. Assim, a faixa etária da maior parte dos participantes está compreendida entre 14 e 17 anos de idade. Estes estudantes são na maioria, oriundos das classes média e alta, sendo que um dos programas analisados tem como participantes jovens de diferentes classes sociais.

No que se refere aos Estados onde ocorreram os programas de Orientação Profissional, as autoras constataram uma concentração de publicações nas regiões Sul e Sudeste, sendo a maioria no Estado do Rio Grande do Sul. Cabe uma reflexão sobre de que forma estimular relatos de programas desenvolvidos nas demais regiões do país, de forma a fomentar a cultura da orientação profissional nas escolas brasileiras e legitimar o lugar do orientador nestas instituições.

No que se refere à duração dos programas, boa parte deles se estendeu por cerca de seis a sete meses, com encontros quinzenais, de 60 a 90 minutos, perfazendo uma média de 25 horas no total. Os trabalhos foram realizados na maioria em grupo, sendo que alguns adotaram a sistemática mista, priorizando atendimentos em grupo no primeiro momento e individual mais para o final do ano letivo.

Quanto ao formato dos programas de orientação, observaram-se variações tanto no que se refere à quantidade de alunos por grupo de trabalho, como nos tipos de atividades aplicadas, que iam desde dinâmicas de grupo, testes psicológicos e técnicas específicas, a contratação de palestrantes para pais e/ou alunos e atividades externas como visitas e entrevistas.

Os principais pontos de discussão levantados nos trabalhos analisados giram em torno do autoconhecimento, conhecimento do mundo do trabalho e do seu significado, estando aí incluídos os cenários econômico e social, além de informações sobre as profissões e processo decisório.

Verificou-se a condução dos trabalhos de Orientação Profissional por profissionais do Serviço de Orientação Educacional, sendo que em uma das escolas em parceria com o professor de ensino religioso e em outra por psicólogo externo à escola, no papel de coordenador do programa. Vale ressaltar ainda a participação do corpo docente em alguns programas de orientação voltados para atividades externas integradas a projetos de pesquisa e curriculares.

Sobre as referências às famílias, dentre os trabalhos analisados, uma escola desenvolveu estratégias de ação para envolvimento dos pais no processo de escolha da profissão, tanto com relação ao apoio emocional, como auxílio nas pesquisas sobre as profissões e o diálogo permanente. Outra instituição de ensino abordou a importância da trajetória sociohistórica, entretanto, sem o envolvimento mais próximo da família. Um terceiro relato ressalta a expectativa de sucesso que os pais depositam nos filhos, mas também não mencionou ações que contemplem a participação da família no processo.

Em um dos trabalhos analisados observou-se o uso da terminologia “Comunidade Escolar” como uma instância em que os pais foram inseridos no processo dando apoio a atividades práticas, a exemplo de parcerias para visitas a grandes indústrias e universidades.

Em todos os trabalhos analisados está presente a compreensão do papel exercido pela escola no processo decisório a ser vivido pelos alunos, rumo ao início da vida profissional: a escola tem um papel social a cumprir com seus alunos, contribui para o seu amadurecimento e visão crítica da realidade, é fonte de estímulo e motivação intrínseca dos alunos e deve ser um espaço social de suporte às ansiedades e conflitos nesta etapa de sua vida.

Tal constatação em relação ao papel da escola parece estar reforçada pela prescrição legal da Lei de Diretrizes e Bases – 9.394/1996 (LDB) e do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – Conhecimento de Mundo (RCNEI). Segundo essas proposições: é possível desenvolver, desde a infância, uma visão de mundo que propicie a construção paulatina do que vem a ser considerado adiante um projeto de vida; a escola deve estar vinculada ao mundo do trabalho; o papel do professor envolve a exploração de

representações profissionais nas suas disciplinas; fatos e informações devem auxiliar a compreensão do aluno acerca dos cenários de trabalho.

Considerações finais

A análise dos onze programas de Orientação Profissional permitiu às autoras uma imersão nas práticas adotadas nas instituições de ensino, de forma a visualizar o processo vivenciado pelos alunos, a partir do empenho dos profissionais e equipes em de fato propiciar aos jovens as condições para a maturação de escolhas.

Neste contexto, verifica-se no conjunto o papel do orientador educacional de alavancar os processos OP na escola, na organização das atividades, na articulação do modelo teórico, na viabilidade e formação de equipe de trabalho junto aos alunos.

Ao apreender a dinâmica de funcionamento das propostas de trabalho, verificou-se a existência de programas que incluem atividades processuais dos jovens para a construção e produção de saberes na inter-relação com pessoas e processos. Um exemplo é a viagem feita por alunos, cuja programação incluiu tarefas curriculares ao mesmo tempo em que mantiveram contato com profissionais de diferentes empresas e indústrias e, ao retornarem preparam um simpósio interclasse para relatarem os conteúdos adquiridos e experiências vivenciadas. Um segundo exemplo refere-se ao exercício da escolha de alunos do ensino médio, desde a primeira série, quando devem optar por disciplinas eletivas e realizar projetos científicos de interesse pessoal, lhes sendo facultado permanecer com o tema inicial ou realizar outra escolha por nova área de conhecimento. Tais programas apontam para uma natureza multidisciplinar ou transversal, de modo que possibilita ao aluno amadurecer no processo de decisão a partir não só de uma perspectiva construída subjetivamente, mas de estímulos provenientes de diversas direções do seu entorno, que lhe permitem protagonizar de forma mais concreta o momento vivenciado. Aos programas desta natureza as autoras optam por denominar de *Programas Multidirecionais*.

Por outro lado, constata-se a existência de outra categoria de programas, cujas atividades são organizadas de modo a municiar o aluno de informações e atividades que giram em torno da absorção de conteúdos, visando uma decisão mais racional, tendo como sentido único o aluno na sua subjetividade; o processamento do que é proposto é dele e nele sozinho. Este é o caso de programas de orientação profissional nos quais as atividades realizadas convergem, exclusivamente, para o pronunciamento da decisão por parte do orientando. Dinâmicas de grupo, testes psicológicos e técnicas específicas estão a serviço desse sujeito em si mesmo. A esses programas as autoras adotam a denominação de *Programas Unidirecionais*.

Ressalta-se contudo, que não se trata de polarizar formas de atuação em orientação profissional, mas antes de tudo em contribuir com referenciais que respaldem a construção de programas adequados a cada realidade. Na perspectiva das autoras, programas multidirecionais e unidirecionais

parecem demandar recursos diferentes, como maior ou menor deslocamento de alunos, maior ou menor participação de equipe técnica e corpo docente, refletindo em parâmetros diferentes para a viabilidade de sua implementação e consolidação de práticas de OP nas escolas.

Desta forma, descortina-se uma perspectiva de análise de programas de orientação profissional que coloca em cena a escola na sua dimensão organizacional e pedagógica, oportunizando diferentes possibilidades de alinhamento do Serviço de Orientação Educacional com as potencialidades e recursos disponíveis na instituição de ensino. ■

REFERÊNCIAS

- Antunes, D. C., Castro, A. B. de, Garbulho, N. De F., & Oliveira, E. C. S. (2007). Orientação Profissional na educação pré-escolar: livros, teatro, vídeos e histórias infantis como instrumentos para um trabalho reflexivo. In D. T. R. Barros, M. T. Lima & R. Escalda. (Orgs.). *Escolha e inserção profissionais: desafios para indivíduos, famílias e instituições. Orientação Profissional Teoria e Técnica.* (v.3. pp. 225-240). São Paulo: Vetor.
- Barbosa, A., & Lamas, K. (2012). *A Orientação Profissional como atividade transversal ao currículo escolar.* Estudos de Psicologia, setembro-dezembro/2012, 461-468. Disponível em: www.scielo.br/esplic, em 03/05/2015.
- Barreto, M. A., & Aiello-Weisberg, T. (2007). Escolha profissional e dramática do viver adolescente. *Psicologia e Sociedade* 19(1): 107-114. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v19n1/a15v19n1.pdf>
- Couto, C. P. (2007). Orientação Profissional numa escola particular: de atividade extraclasse à grade curricular do ensino médio. In Barros, Lima, Escalda e Cols. *Escolha e Inserção Profissionais: desafios para indivíduos, famílias e instituições. Orientação Profissional: Teoria e Técnica.* (Vol 3. pp. 181- 194). São Paulo: Vetor.
- Crestani R. A. (2000). Orientação vocacional ocupacional e profissional numa escola de Ensino Fundamental e Médio. In M. Lisboa & D. H. Soares, D. *Orientação Profissional em Ação – formação e prática de orientadores.* (pp.48-66). SP: Summus.
- Crestani, R. A. (2010). Orientação profissional na escola privada. In R. S. Levenfus & D. H. Soares. *Orientação vocacional ocupacional.* (2a ed., pp. 57-64). Porto Alegre: Artmed
- Figueiras, L. A. M. (1997). *A desestruturação do mundo do trabalho e o “mal-estar” desse fim de século.* Cadernos do CEAS, Salvador, p.171.
- Mansão, C. S. (2000). Ampliando os rumos da orientação profissional no novo século: uma experiência na 8ª série do ensino fundamental. In M. Lisboa & D. H. Soares. (Orgs.), *Orientação Profissional em Ação.* (p.85 a 97). São Paulo: Summus.
- Moreira, F.C. (2000). Orientação Profissional: uma visão multidisciplinar. In M. Lisboa & D. H. Soares. (Orgs.), *Orientação Profissional em Ação.* (p.134 a 143). São Paulo: Summus.
- Moura, C., B., & Silveira, J. M. *Orientação Profissional sob o enfoque da análise do comportamento: avaliação de uma experiência.* *Estud. psicol.* (Campinas) [online]. 2002, vol.19, n.1, pp. 5-14. ISSN 0103-166X. http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_pdf&pid=S0103-166X2002000100001&lng=pt&nrm=iso&tng=pt
- Munhoz, I. M. S., & Melo-Silva, L. L. (2011). Educação para a Carreira: concepções, desenvolvimento e possibilidades no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 12(1), 37-48. Recuperado em 21 de julho de 2015, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902011000100006&lng=pt&tng=pt .
- Nascimento, E. N. B. *O trabalho de OP dentro de uma instituição educacional: Sua importância e seu desenvolvimento.* Disponível em: https://www.ufpe.br/cap/index.php?option=com_content&view=article&id=232&Itemid=178
- Oliveira, C. M. R. de & Neiva, K. M. C. (2013). Orientação Vocacional profissional: avaliação de um projeto piloto para estudantes da educação profissional. In: *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, vol 14 (1), 133-143.
- Pasqualini, J. C., Garbulho, N. D. F., & Schut, T. (2004). Orientação profissional com crianças: Uma contribuição à educação infantil. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 5(1), 71-85.
- Ribeiro, M. A. (2003). Demandas em orientação profissional: um estudo exploratório em escolas públicas. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 4(1-2), 141-151. Recuperado em 19 de julho de 2015, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902003000100012&lng=pt&tng=pt
- Silva, I. C. T. (1997). A Orientação vocacional ocupacional na escola. In R. S. Levenfus, D. H. Soares & Cols., *Psicodinâmica da escolha profissional* (pp. 269 -286). Porto Alegre: Artmed.
- Silva, I.C. T. da & Birk, C. (2002). Um modelo de atendimento em orientação profissional na escola privada. In R. S. Levenfus, D. H. Soares & Cols.. *Orientação Vocacional Ocupacional – novos achados teóricos, técnicos e instrumentais para a clínica, a escola e a empresa.* (pp. 101-114). Porto Alegre: Artmed.
- Souza, A.M., Toledo, L.C., Martins, A.N., & Vardi, C.H. (2004). Olhando para o Futuro: Orientação Profissional na Grade Curricular – Reflexões sobre uma experiência no ensino médio. In Z. B. Vasconcelos & I. D. Oliveira (Orgs.), *Orientação Vocacional: alguns aspectos teóricos, técnicos e práticos* (1ª ed., p.187-197). São Paulo: Vetor.
- Tupinambá, A. C. R. & Oliveira, A.B. G. (2006). Orientação Profissional em Grupo numa Escola Pública. In: Educação e Contemporaneidade. *Revista Brasileira da FAEBA*, 15(26). Jul/dez 2006. UNEB.
- Valore, L., A. (2010). Orientação Profissional em Grupo na Escola Pública – direções possíveis, desafios necessários. In: R. S. Levenfus, D. H. Soares & Cols. *Orientação Vocacional Ocupacional.* SP: Artmed, 2010. 2a. Ed. Cap.5 p. 65-79.
- Zendron, M.A. (2000). Aprender a filosofar é aprender a “vir a ser”. In Lisboa M. & Soares, D.H. (Orgs.), *Orientação Profissional em Ação.* (p.67 a 84). São Paulo: Summus.

ESCOLHA PROFISSIONAL NA ADOLESCÊNCIA: ASPECTOS A CONSIDERAR

Hedi Maria Luft¹, Juliane Mittelstadt Boaventura², Sílvia Cristina Segatti Colombo³



A escolha profissional é um processo desafiador para a grande maioria das pessoas. Além disso, é na adolescência que a decisão se torna necessária, principalmente, em função de concepções culturais na sociedade em que vivemos. Deste modo, elaboramos o Projeto de Extensão *Sensibilização para a Escolha Profissional* na Adolescência com o objetivo desenvolver atividades sobre a escolha profissional na adolescência junto às escolas de ensino médio da região de abrangência da nossa universidade^a, para compreender os fatores implicados nesse momento da vida, como também aprimorar o conhecimento sobre o mundo do trabalho, favorecendo a escolha profissional mais adequada. O presente relato vinculado ao projeto citado apresenta o contexto da escolha profissional baseado numa amostra realizada com alunos do último ano do ensino médio, de escolas públicas e privadas da cidade de Santa Rosa-RS.

^a UNIJUI é uma universidade regional que se localiza na Região Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul e abrange 21 municípios.

¹ Professora do Departamento Humanidades e Educação – UNIJUI – Câmpus Santa Rosa – Doutora em Educação pela UNISINOS – São Leopoldo e Professora da rede Municipal de Ensino de Santa Rosa, atuando na escola Instituto Estadual de Educação Visconde de Cairu – Ensino Médio – Curso Normal – Santa Rosa-RS. hedim@terra.com.br

² Acadêmica do curso de Psicologia – Câmpus Santa Rosa. É estagiária na Clínica-escola de Psicologia da UNIJUI – ênfase psicologia e processos clínicos. Bolsista do Projeto de extensão Sensibilização para a escolha profissional na adolescência. boaventurajm@hotmail.com

³ Professora Departamento Humanidades e Educação – Pedagoga e Psicóloga – UNIJUI – Câmpus Santa Rosa – Mestre em Educação nas Ciências – Psicologia – UNIJUI – Professora aposentada da Rede Estadual de Educação do Estado do Rio Grande do Sul. colombo@unijui.edu.br

A escolha de uma profissão implica considerar inúmeros fatores, porém há dois elementos básicos, ou seja, trata-se da adolescência e de trabalho. Neste sentido, primeiramente vamos destacar esses dois aspectos e na sequência trataremos diversos fatores que influenciam neste processo. Fatores como: a falta de clareza sobre a carreira, os medos e as dúvidas, as exigências para o ingresso no mercado de trabalho, os ideais de felicidade que são vinculados, a realização profissional, entre outros. Há muitas opções no campo profissional no contexto atual, e também vários meios de alcançar os objetivos profissionais. O adolescente então, se vê imerso em um mundo de opções, que possibilitam a construção de caminhos para a realização profissional. Por um lado, há mais possibilidades, por outro, o que aparece são grandes dúvidas e conflitos frente a qual direção seguir. Pensar em escolhas implica o sujeito a responsabilizar-se com as consequências, o que pode ser angustiante, pois para muitos a escolha de um curso acadêmico na adolescência é vista como algo definitivo e linear.

A adolescência e as decisões profissionais

Não bastassem todas as incertezas da fase da vida, a adolescência impõe, de certa forma, outros aspectos que também buscam respostas para esse momento da existência.

A compreensão da adolescência no decorrer da história tem sido modificada. Vários autores, entre eles Rassial (1997), apontam que tornou-se necessário adotar rituais e cerimônias adotadas por sociedades onde a adolescência era um fenômeno historicamente determinado. Sabemos que a adolescência, tal como a conhecemos, é uma criação moderna e que não pode ser entendida apenas como um tempo cronológico, de transformações fisiológicas e de novas exigências sociais, mas sim, como um tempo lógico, tempo de novas possibilidades identificatórias. Segundo Oliveira (2001, p. 3) “o início da adolescência será marcado pela necessidade de uma afirmação própria do sujeito, pela qual ele responderá ao apelo a deixar a latência e a inserir-se desde uma posição sexuada, nos laços sociais.” Por isso, ao confrontar-se com necessidades de escolhas o adolescente rejeita um saber pronto e se engaja intuitivamente num processo de construção do saber. E, nesta busca, muitas vezes é visto ocupando um lugar paradoxal, pois ao mesmo tempo que desafia, amedronta, provoca, também é apático, desinteressado ou surpreende, inventa, participa. Desafia o discurso social adulto, discurso que aparece como organizado e determinado.

Essa passagem para a adolescência é um momento de grandes transformações, tanto físicas quanto psicológicas, que são vividas por ele com um sentimento de perda muito grande. Essa perda se transforma em vivência de luto. Luto pela perda da infância, entre outras. Essas perdas fazem com que ele reedite uma defesa muito usada pela criança que é a *onipotência*, levando-o a acreditar que com ele nada vai acontecer, como forma de suportar a angústia provocada pelas expectativas tanto do social quanto as suas próprias (Outeiral & Araujo, 2015).

Importa destacar então que, a adolescência se caracteriza como um período instável e turbulento, marcado pela dúvida e constituição da sua identidade frente ao social. Uma escolha para o futuro marca, então, esta questão conflituosa do ser adulto e ter de responsabilizar-se por suas escolhas. Segundo Jerusalinsky (2004, p. 1) “a adolescência é um estado turbulento, pela iminência da decisão”. Decisão que, se baseada em orientação, se apresenta com menos dificuldades, sendo que os adolescentes demonstram grande interesse em serem orientados, conforme verificado nos questionários aplicados a alunos do último ano do ensino médio de escolas públicas e privadas de Santa Rosa-RS.

Adolescência e mundo do trabalho

*Criamos a época da produção veloz, mas nos
sentimos enclausurados dentro dela.
A máquina, que produz em grande escala,
tem provocado a escassez.*

*Nossos conhecimentos fizeram-nos céticos; nossa
inteligência, empedernidos e cruéis.
Pensamos em demasia e sentimos bem pouco.
Mais do que máquinas, precisamos de
humanidade; mais do que de inteligência,
precisamos de afeição e doçura!*

*Sem essas virtudes, a vida será de violência
e tudo estará perdido.
(Chaplin, 2009^b)*

Segundo Marx (2002, p.50) “... o trabalho é uma condição de existência do homem, independente de todas as formas de sociedade, eterna necessidade natural de mediação do metabolismo entre homem e natureza e, portanto, da vida humana.” Essa afirmação de Marx, associada à concepção de Charles Chaplin, nos move a pensar que, apesar de todos os avanços, ainda temos dificuldades de compreender que o trabalho é a razão da nossa existência somente quando temos o direito de exercê-lo nos princípios da dignidade humana. Afóra desta perspectiva, ou seja, sem dignidade, permanecem os condicionamentos culturais que marcaram a prática do trabalho historicamente.

Na Grécia Antiga, por exemplo, os trabalhos físicos (pesados), ligados à sobrevivência, como a agricultura e o trabalho doméstico, eram atribuídos aos escravos e, aos cidadãos gregos, as “atividades importantes”, como a discussão dos problemas da cidade. Não bastasse isto, a própria origem da palavra trabalho, carrega em si tortura e sofrimento. O termo trabalho se origina do latim *tripalium* e a maioria dos dicionários registra-o como sinônimo

^b Chaplin, em discurso proferido no final do filme: “O Grande Ditador”.

de instrumento de tortura. Significa, ainda, um instrumento feito com três paus aguçados, alguns munidos de pontas de ferro, com o qual os agricultores batiam o trigo, as espigas de milho, o linho, para rasgá-las e esfiapá-los. Por muito tempo (até inícios do século XV) trabalho significava algo como padecimento e cativo (Albornoz, 2004).

No Brasil, o trabalho inicia com a marca da atividade escrava do indígena e do negro. O latifúndio monocultor no Brasil exigia mão-de-obra permanente. Como a utilização de portugueses assalariados era inviável, já que a intenção não era vir para trabalhar, e sim para enriquecer, os negros, e antes, os indígenas, eram escravizados. Segundo Frigotto (2005), a história do trabalho é uma história onde o humano está cindido. Desde o século XVIII, em quase todas as sociedades, o trabalho é regulado pelas relações sociais capitalistas, modo de produção que se sobrepõe ao modo de produção feudal e que se caracteriza pela acumulação do capital, via exploração do trabalhador. É uma relação assimétrica, que estrutura as classes sociais básicas, ou seja, os proprietários dos meios e instrumentos de produção e os não-proprietários – trabalhadores que, para sobreviver, necessitam vender sua força de trabalho. Os trabalhadores assalariados, produtores no mercado de trabalho, tornam-se, eles mesmos, uma mercadoria. O que conta é a produção, o lucro imediato dos donos do capital que têm como se beneficiar do trabalho do outro. Desta forma, os direitos fundamentais da pessoa humana são sempre sacrificados em prol do mercado, negando as possibilidades de humanização e de vida digna.

No contexto brasileiro atual, ainda há muitas condições de trabalho que em nada dignificam a ação humana. No entanto, segundo Albornoz (2004), o trabalho está na base de toda sociedade, estabelecendo as formas de relação entre os indivíduos, entre as classes sociais, criando relações de poder determinando o ritmo do cotidiano. Ao analisarmos o que significa trabalhar, imediatamente nos remetemos a uma necessidade vital e sua vinculação às determinações do poder, das classes, das forças produtivas. Segundo Lessa (2005), no emaranhado da conjuntura que vivemos, não ser escravizado pelas ideias do mercado, do consumo, é algo profundamente complexo, porque

a mercadoria (mercado) parece ser a única coisa fixa em nosso mundo mutante. Todas as transformações, sejam elas quais forem, apenas se transformam no e pelo mercado, como que a sublinhar que nada existe fora dele, que apenas nele as coisas têm existência. A mercadoria assume, na ideologia cotidiana, o estatuto ontológico da transcendentalidade: como substrato último e imutável, seria o suporte de toda e qualquer existência concebível (Lessa, 2005, p.70).

Nessa perspectiva, a intervenção da escola é indispensável porque, ao assumir o papel de mediadora, na análise dos processos do trabalho, favorece também a compreensão sobre quando se trata do trabalho que humaniza, ou quando o trabalho é apenas um meio de exploração com o aprofundamento das relações de desigualdade da vida humana.

O adolescente, nesse universo, ao buscar saber mais, defronta-se com uma gama de possibilidades, interpelações e desafios que, não obstante, requerem um processo de aprendizagem exigente, disciplinado e coletivo. Esse processo é função da escola. A escola é a responsável pela transmissão dos conhecimentos historicamente elaborados. No entanto, é preciso reconhecer que, nos modos informais de se fazer educação, há aprendizagens que podem, inclusive, superar o que a própria escola propõe.

Diante desse contexto, quais as possibilidades de um adolescente definir sua profissão? Pensar o amanhã, despertar para a formação humana, que atenta à dimensão da experiência histórico-social, contribua e fortaleça a intervenção esperançosa de cada um no mundo. Segundo Freire (1996, p. 80) “a esperança é um condimento indispensável à experiência histórica. Sem ela, não haveria História, mas puro determinismo. Só há história onde há tempo problematizado e não pré-datado”. Pensar segundo esta afirmativa nos remete à ideia de necessidade da escola e demais espaços sociais contribuírem para que a escolha profissional dos adolescentes possa favorecer a construção da realização profissional e pessoal.

O trabalho é uma das questões decisivas e, portanto, crucial para os adolescentes. A habilitação para o trabalho sempre se vinculou, mesmo que equivocadamente, ao poder da escola, sob a forma de conhecimento e aprendizagem. Frigotto (2005, p.12) afirma que “o trabalho, em seu sentido de produção de bens úteis materiais e simbólicos ou criador de valores de uso, é condição constitutiva da vida dos seres humanos em relação aos outros.” Isto permite afirmar que a discussão sobre o trabalho deveria permear os processos educativos formais, ou seja, toda educação básica, independentemente do nível de escolarização e/ou da modalidade de ensino que o aluno frequenta.

Adolescência e aspectos a considerar

A adolescência é uma etapa de definições o que exige muito do sujeito. Sabemos que não se trata apenas da opção profissional, mas também de outras questões que interferem na vida. No entanto, são decisões que precisam ser feitas e, individualmente. Escolher é uma tarefa intransferível. Cada passo é importante para definir a história de vida. Ser criterioso nas escolhas, perseverante na busca, é desafiador, mas vale uma vida, eis o desafio!

Assim, no intuito de contribuir com a escolha dos adolescentes da nossa região, realizamos um trabalho que busca compreender os fatores implicados nesse momento da vida, como também aprimorar o conhecimento sobre o mundo do trabalho, favorecendo assim uma escolha profissional mais adequada. O trabalho foi realizado com alunos do terceiro ano do ensino médio, estudantes do turno da manhã e da noite, com faixa etária de dezesseis a dezenove anos de idade e envolveu quatro escolas da rede privada de ensino e seis escolas da rede pública estadual. Foram feitas cinco questões objetivas e uma opcional dissertativa. As questões versavam sobre a escolha de um curso; o que mais sabem sobre esse; o que motivou a escolha; em que lugar

mais discute sobre esse assunto e se considera necessário realizar um trabalho sobre orientação profissional e por que.

A atividade mostrou que há uma série de situações que interferem na escolha e que fatores como: a falta de clareza sobre a carreira, os medos e as dúvidas, as exigências para o ingresso no mercado de trabalho, os ideais de felicidade que são vinculados, a realização profissional, entre outros, são muito constantes. Há muitas opções no campo profissional e, também, são vários meios de alcançar os objetivos profissionais. Assim, o desafio está em aprofundar os conhecimentos engendrando modos que auxiliem numa escolha que favoreça a realização pessoal e profissional.

Desta forma, entendemos que cada fator citado merece reflexão. A falta de clareza sobre a profissão revelada pelos adolescentes, indica que ainda são tímidas as iniciativas das escolas em relação à discussão sobre o mundo do trabalho. Parte-se do princípio de que essa é uma tarefa de outros, ou seja, da família e da sociedade. Verificamos que num universo de trezentos e quarenta alunos, apenas 12% discutem o tema na escola, 62,56% debatem a temática com a família, 32% com os amigos, e os demais com outras pessoas. Verificamos que os amigos e especialmente a família se encarregam de aprofundar as discussões sobre a escolha profissional. Isso revela que há uma certa limitação por parte dos professores, ou seja, da própria escola. Entendemos que a questão do trabalho deva ser discutida em toda educação básica, porque o trabalho como princípio educativo deve ser, segundo Frigotto (2005), entendido como algo que todos os seres humanos desde a infância entendem como educativo. Internalizar que trabalhar é educativo requer que se entenda que, se sujei algo devo limpar, isso não tem a ver com trabalho infantil, mas com educação para o trabalho.

Outros fatores que encontramos na amostra é que há entre os adolescentes muitos medos e dúvidas em relação às profissões. O medo e a dúvida são uma espécie de linguagem na qual expressamos nossos sentimentos e são inerentes ao ser humano. No caso dos adolescentes, em relação à escolha profissional esses sentimentos são oriundos das exigências impostas pelo contexto em que estão inseridos, no sentido de fazerem a escolha acertada. Na tentativa de não fracassar e serem infelizes, uma grande maioria dos adolescentes convive com os medos e as dúvidas.

O fator que envolve as exigências para o ingresso no mercado de trabalho vem marcado com a ideia de que o trabalho é o fato social que, mais claramente, evidencia a exclusão social. Não somente pelas filas cotidianas de desempregados nas ruas, ou nas telas de televisão, mas, também, porque existe uma forte identificação com o projeto da sociedade, para o qual o trabalho assalariado se caracteriza como central porque é um trabalho protegido. Protegido, porque prevê férias, décimo terceiro, seguro desemprego, aposentadoria – o que, de certa forma, tranquiliza. Assim, para se manterem incluídos socialmente, adolescentes buscam, sem muito questionar, cursos de qualificação e requalificação para o trabalho. Isto, segundo Frigotto (2005), representa uma ilusão, pois esses cursos geram, atualmente, muito mais uma promessa de empregabilidade do que a garantia de uma vaga ou posto de trabalho.

Os ideais de felicidade que são vinculados e a realização profissional são elementos muito fortemente presentes na escolha profissional. Esses elementos são extremamente complexos porque o projeto pessoal nem sempre está adequado ao mercado de trabalho. O ideal de realização no trabalho vai muito além dos interesses pessoais como satisfação financeira, status social, porque há toda uma dimensão social que implicada na vida do sujeito. É possível verificar no grupo esse aspecto, pois 83,3% dos adolescentes da amostra afirmam ser a realização profissional o fator mais importante para escolha de uma profissão, sobrepondo-se à influência familiar e financeira. Isso é relevante, na medida em que esse aspecto, muitas vezes, é desmerecido nas discussões, pois se aposta muito na dedução de que é o campo financeiro ou econômico que decreta as escolhas.

Por fim, importa destacar que a escolha profissional envolve muitos aspectos. É preciso estar atento, pois há elementos que a escola pode explorar mais e, acima de tudo, é importante reconhecer de que a adolescência pressupõe compreensão e acolhimento, atitudes que podem estar mais fortemente presentes no mundo adulto favorecendo a escolha profissional dos adolescentes.

Considerações finais

A Sensibilização para a Escolha Profissional na Adolescência é um projeto de extensão que desenvolve atividades sobre a escolha profissional na adolescência junto às escolas de ensino médio e, desse modo, analisa os fatores implicados nesse momento da vida, aprimorando assim, de modo significativo, o conhecimento sobre o mundo do trabalho, favorecendo assim uma escolha profissional mais adequada.

Partimos do pressuposto que a escolha profissional implica considerar inúmeros aspectos, mas a adolescência e o trabalho são determinantes. Neste sentido, percebemos que os fatores como: a falta de clareza sobre a carreira, os medos e as dúvidas, as exigências para o ingresso no mercado de trabalho, os ideais de felicidade que são vinculados, a realização profissional, entre outros preocupam os adolescentes. Há muitas opções no campo profissional, e isso têm criado ainda mais dificuldades de escolha para alguns; para outros a gama de possibilidades favorece a decisão, pois alarga a probabilidade de acertar na escolha das aspirações. Assim, uma alternativa que desencadeamos é aprofundar os conhecimentos através de oficinas, palestras e discussões, modos esses, que auxiliem na escolha que favorece a realização pessoal e profissional.

É desafiador, porém, segundo Marques (1995), as condições básicas da aprendizagem se dão, no concreto da história, na realidade inscrita no aqui e agora da vida cotidiana. Mais do que das abstrações da ciência, os conhecimentos emergem do interior da experiência vivida no espaço onde estamos. Portanto, a base da existência humana é, efetivamente, aprender as lições mais simples da vida. Saber viver e conviver com os contextos sociais, culturais, religiosos, políticos exige aprender e reaprender todos os dias.

Estar aberto às provocações, assumindo os desafios que a prática profissional e existencial apresenta.

A escolha profissional é elemento identificatório daí entende-se e se justificam os sentimentos de medo e dúvida que os adolescentes enfrentam e convivem neste processo de escolha. A amostra possibilitou criar estratégias de mobilização junto as escolas, no sentido de estas compreenderem a relevância do trabalho de formação dos alunos e, a necessidade de um processo de orientação permanente, em relação à escolha profissional. Portanto, o trabalho de orientação profissional nas escolas possibilita uma maior referência de informações aos adolescentes no sentido destes ter mais referenciais para uma escolha mais satisfatória. ■

REFERÊNCIAS

- Albornoz, Suzana (2004). *O que é trabalho?* 6.ed. São Paulo: Brasiliense.
- Chaplin, Charles. *Mais que máquinas*. Recuperado em 20 de outubro de 2009. Disponível em < <http://frases.globo.com/charles-chaplin/4486>>
- Freire, Paulo (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 13.ed. São Paulo: Paz e Terra.
- Frigotto, Gaudêncio; Ciavatta, Maria. (orgs.) (2005). *A experiência do trabalho na educação básica*. 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A.
- Lessa, Sérgio. (1996). A centralidade ontológica do trabalho em Lukács. *Revista Serviço Social e Sociedade*, São Paulo, v. XVII, n. 52, p. 7-25.
- Luft, Hedi Maria. (2010). *As relações entre a escola e o mundo do trabalho na educação de jovens e adultos trabalhadores: um estudo com professores de Eja do ensino médio*. São Leopoldo: Unisinos. (Tese de Doutorado).
- Marques, Mario Osório (1995). *Aprendizagem na mediação social do aprendido e da docência*. Ijuí: UNIJUI.
- Marx, Karl.(2002). *O capital: crítica da economia política*. Livro I. Tradução Reinaldo Sant'Anna. 19. ed. Rio de Janeiro: Brasileira.
- Oliveira, Luis F. L. (2001). *A adolescência como trabalho psíquico*. In: Informativo da Clínica da UNIJUI. Ano 2, no. 7.
- Outeiral, Jose Ottoni; Araujo, Sandra Ma, Baccara. (2015). *Winnicott e a adolescência*. recuperado em 17 de julho 2015. Disponível em < <http://www.psicologianova.com.br/adolescencia-para-winnicott-tjsp/>>
- Rassial, Jean-Jacques. (1997). *A passagem do adolescente: da família ao laço social*. Porto Alegre: Artes e Ofícios.
-

SUCESSO NA TRANSIÇÃO UNIVERSIDADE-TRABALHO: UMA PROPOSTA PSICOSSOCIAL PARA PESQUISA E INTERVENÇÃO

Marina Cardoso de Oliveira¹, Lucy Leal Melo-Silva², Maria do Céu Taveira³



O presente estudo focaliza diferentes possibilidades de transição na carreira^a. Nosso objetivo é apresentar uma proposta psicossocial para a compreensão do sucesso na transição universidade-trabalho que possa servir de inspiração para intervenções na área e futuras investigações. Antes de descrevê-la faz-se necessário a apresentação de alguns conceitos que, articulados, formaram a base para a formulação dessa proposta.

Transição universidade-trabalho: definições e características do processo

Em decorrência das velozes transformações no contexto socioeconômico mais amplo, a construção da carreira e as trajetórias profissionais no início

^a O termo em inglês "career transition" foi traduzido para o português como "transição na carreira". Optou-se por essa tradução, pois ela reflete diferentes possibilidades de transição que ocorrem entre as carreiras e as que ocorrem na própria carreira.

¹ Psicóloga e professora do curso de Psicologia da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). Doutora em Psicologia (FFCLRP-USP). Pesquisa temas associados à transição universidade-trabalho e sucesso na carreira. Tem artigos publicados na Revista Brasileira de Orientação Profissional e Avaliação Psicológica. mco.uftm@gmail.com

² Psicóloga, docente da Graduação e da Pós-Graduação em Psicologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto (FFCLRP-USP). Membro da Associação Brasileira de Orientadores Profissionais (ABOP) e da *International Association Educational Vocational Guidance* (IAEVG). Editora da Revista Brasileira de Orientação Profissional. Autora de livros na área da Orientação Profissional e Formação em Psicologia. Pesquisadora CNPq. lucileal@ffclrp.usp.br

³ Psicóloga, docente da Graduação e Pós-Graduação em Psicologia da Escola de Psicologia da Universidade do Minho, Portugal. Seus interesses de pesquisa incluem exploração de carreira, ajustamento de carreira, e eficácia de intervenções de carreira. Suas pesquisas têm sido publicadas em revistas como *Journal of Vocational Behaviour*, *Educational Review* e *Social Indicators Research*. mceuta.cunha@gmail.com

do século XXI têm sido caracterizadas pela instabilidade e pela imprevisibilidade, como apontado pela literatura. Passa a existir um consenso de que não há um padrão linear para o desenvolvimento e a construção da carreira, por isso o indivíduo deverá ser capaz de se adaptar periodicamente às transições e construir novos sentidos para suas experiências de vida e trabalho (Oliveira, Melo-Silva, & Dela Coleta, 2012).

Nesse cenário de incertezas e instabilidade, o interesse dos pesquisadores e orientadores profissionais direciona-se tanto para a compreensão das transições que ocorrem entre os diferentes estágios do desenvolvimento, quanto às transições associadas às mudanças entre as carreiras e as que ocorrem na própria carreira (McQuarrie & Jackson, 2002). Independente de qual seja o tipo de transição, elas possuem como característica comum as mudanças que ocorrem na vida pessoal e profissional e que transformam os relacionamentos, as rotinas, as crenças, os papéis e a identidade.

Entre os diferentes tipos de transição na carreira destaca-se a transição escola-trabalho^b (*school-to-work transition*). Em um nível elementar, tem sido definida como o período no qual o indivíduo se desvincula do sistema educacional (ensino médio, técnico ou superior) e inicia suas atividades de trabalho (Ng & Feldman, 2007; Swanson & Fouad, 1999).

Integrando o conjunto de possibilidades de transição escola-trabalho encontra-se a transição universidade-trabalho, objeto dessa comunicação. De modo geral, essa transição tem sido apontada na literatura como uma transição antecipada, de entrada no mercado de trabalho e com grandes implicações para o desenvolvimento psicossocial e para a construção da carreira.

Para a maioria das pessoas que concluem o ensino superior, a transição universidade-trabalho é a primeira grande tarefa no processo de adaptação ao trabalho. Por isso, é um momento significativo e com repercussões importantes no desenvolvimento psicossocial dos indivíduos. Frequentemente são criadas expectativas de que os recém-formados encontrem um trabalho relacionado com a área de formação e com os objetivos individuais, além de se adaptarem ao papel de trabalhador (Wendlandt & Rochlen, 2008).

Por ser um momento de antecipação mais do que de realização de projetos, uma grande parcela dos recém-formados, ainda que seja pequena considerando a sociedade em geral, encontra dificuldades de vivenciar de modo funcional a transição universidade-trabalho. Entre os principais problemas vivenciados, destacam-se as expectativas irrealistas sobre o futuro profissional e a discrepância entre as competências adquiridas durante a formação e aquelas exigidas pelo mercado de trabalho. Grande parte dessas dificuldades decorre da falta de preparação. Em muitos casos, os jovens profissionais desconhecem os desafios que terão que enfrentar depois da graduação (Graham & McKenzie, 1995; Perrone & Vickers, 2003).

Pelos motivos mencionados, a transição universidade-trabalho é uma etapa da vida pessoal, profissional e familiar com repercussões importantes

^b A expressão em inglês "school-to-work transition" foi traduzida para o português como "transição escola-trabalho" e retrata as transições do sistema educacional para o mundo do trabalho.

para o desenvolvimento de carreira subsequente. Em um cenário em que a educação superior se torna cada vez mais acessível, faz-se necessário investigar em que medida ela é capaz de oferecer uma formação que capacite os recém-formados para enfrentarem os desafios do mundo contemporâneo e serem bem sucedidos no processo de transição universidade-trabalho (Koen, Klehe, & Van Vianen, 2012).

Sucesso na transição universidade-trabalho

O sucesso na carreira é um conceito que possui uma multiplicidade de sentidos, visto que o que é considerado sucesso para uma pessoa pode não ser para outra, fazendo esse termo ter um caráter subjetivo e contextual (Gunz & Heslin, 2005). Nessa direção, Dries (2011) pontua que as mudanças socioeconômicas vivenciadas pelas sociedades ocidentais – de uma sociedade baseada na agricultura para uma sociedade industrial e pós-industrial – afetaram o modo como as carreiras e o sucesso tem sido definidos ao longo do tempo. Por exemplo, na sociedade feudal, o sucesso estava associado à segurança, à saúde física e à formação do caráter associado à ética protestante. Posteriormente, na sociedade industrial, o sucesso na carreira passa a ser mensurado por meio de indicadores observáveis tais como salário, posição hierárquica e status. Atualmente, nas sociedades pós-industriais a definição de sucesso na carreira expandiu-se, buscando incorporar resultados mais amplos e subjetivos do que apenas a progressão na hierarquia organizacional (Dries, 2011). Hoje, o sucesso na carreira tem sido definido na literatura da área como as conquistas (reais ou percebidas) acumuladas pelos indivíduos resultantes das suas experiências de trabalho (Judge, Higgins, Thoresen & Barrick, 1999) ou como a conquista de resultados desejados em qualquer experiência de trabalho (Arthur, Khapova, & Wilderom, 2005).

Acompanhando a evolução nas definições de sucesso na carreira, o sucesso na transição universidade-trabalho tem sido descrito por meio de uma multiplicidade de sentidos que refletem resultados de natureza objetiva e subjetiva. O sucesso subjetivo/pessoal traduz a avaliação subjetiva que cada recém-formado faz das conquistas alcançadas depois da graduação e indicam a confiança no futuro de carreira (superação dos medos e das incertezas), a conquista gradativa dos objetivos traçados, a construção da identidade profissional, a adaptação ao papel de trabalhador e a satisfação com o percurso profissional. Já o sucesso objetivo/social relaciona-se com o alcance de resultados que atendem as expectativas sociais, tais como conseguir um trabalho na área, remuneração compatível com o mercado e com os pares, independência financeira e familiar e reconhecimento social pelo desempenho profissional, traduzido em termos de promoções, premiações e indicações (Oliveira, 2014).

Diante do exposto, acredita-se que para a compreensão do sucesso na transição universidade-trabalho é necessário entendê-lo como um fenômeno psicossocial em que a articulação das dimensões individual e contextual ocorre de forma integrada. Assumindo esse posicionamento a respeito do tema, a

seguir apresentamos uma proposta psicossocial do sucesso na transição universidade-trabalho que pode ser útil como referência para futuras pesquisas e para o planejamento de programas de preparação para a transição.

Uma proposta psicossocial como referência para futuras pesquisas e intervenções

Sabe-se que as teorias e as intervenções no campo da psicologia vocacional e da orientação profissional se desenvolveram e se transformaram ao longo do tempo. No decorrer do último século, diferentes enfoques teóricos têm sido empregados para a compreensão da carreira e dos seus resultados.

Em uma clássica revisão histórica do campo, Sonnenfeld e Kotter (1982) identificaram quatro diferentes perspectivas nas quais os estudos sobre a carreira se sustentam, sendo elas: (a) perspectiva sociológica; (b) perspectiva das diferenças individuais; (c) perspectiva desenvolvimentista; e (d) perspectiva da carreira ao longo da vida. Tradicionalmente, os estudos com base na *perspectiva sociológica* focam os determinantes sociais e seus impactos na carreira. A visão psicológica das *diferenças individuais* dedica-se a compreender como as diferenças individuais predizem as escolhas e o sucesso na carreira. O enfoque *desenvolvimentista* foca na compreensão da dinâmica dos estágios de carreira. Por sua vez, a perspectiva *da carreira ao longo da vida* leva em consideração o processo dinâmico da construção da carreira no desenrolar da vida.

Apesar da utilidade didática da diferenciação apresentada por Sonnenfeld e Kotter (1982) ela evidencia uma das tensões mais tradicionais do campo da psicologia vocacional, que pode ser traduzida pelo seguinte questionamento: “O sucesso na carreira seria decorrente da agência pessoal ou consequência de determinismos sociais”?

Para responder a essa questão, partiremos do princípio que a construção da carreira e o sucesso são fenômenos psicossociais complexos nos quais a articulação das dimensões individual e contextual ocorre de forma integrada. Em consonância com o posicionamento de Ribeiro (2009; 2011; 2012; 2013) pode-se afirmar que a carreira (e o sucesso) é uma construção contínua e compartilhada, e não o resultado de um simples ajustamento ou adaptação de um indivíduo (processo subjetivo) a uma realidade (processo social). Ambos os elementos (individuais e contextuais) passam a ser compreendidos não como processos delimitados e separados, mas sim como parte de um único processo, visto como elo de continuidade do subjetivo ao social e vice-versa. Nessa visão, os aspectos subjetivos e contextuais são compreendidos como polos extremos de uma mesma estrutura processual global, que é produzida em relação dialética. Ou seja, constitui como produto e produtora da própria relação, relação de dupla transição: do subjetivo ao social e vice-versa, num processo contínuo.

Sendo assim, tanto em intervenções quanto em pesquisas que focalizam a transição universidade-trabalho deveriam ser considerados a articulação entre fatores individuais e contextuais. Entretanto, quais seriam as características individuais e contextuais que melhor explicariam o sucesso na carreira depois da graduação?

Para responder a essa questão, foi realizado um estudo longitudinal que teve por objetivo testar o poder preditivo de algumas variáveis individuais e contextuais na explicação do sucesso na transição universidade-trabalho (Oliveira, 2014). No que diz respeito às variáveis individuais, partiu-se do princípio que aqueles indivíduos que se engajam ativamente nas atividades de planejamento e de exploração de carreira, que se sentem identificados e decididos em relação à sua escolha profissional, que se mostram confiantes na sua capacidade de executar com sucesso as demandas da profissão e que acreditam ser responsáveis pelos acontecimentos da sua carreira, têm maiores chances de obter sucesso na transição universidade-trabalho.

Se, por um lado, essas características individuais influenciam o quanto a pessoa se engaja autonomamente na sua formação e no próprio processo de transição, por outro lado, existem características de contexto demarcando as possibilidades do processo. Na investigação supracitada, optou-se por incluir no modelo uma variável do contexto econômico – as “oportunidades do mercado de trabalho” –, e uma variável do contexto relacional – “apoio social”. As expectativas são de que melhores condições do mercado de trabalho ampliam as chances de obter resultados desejáveis logo após a conclusão da graduação. Além disso, o apoio social decorrente da rede social à qual o indivíduo pertence tem sido apontado como um aspecto facilitador durante a transição, uma vez que auxilia no alcance dos objetivos e na superação das dificuldades, servindo como fonte de encorajamento, de orientação, de construção de crenças de autoeficácia, de expectativas de resultados positivos e de gerenciamento da ansiedade (Ng & Feldman, 2007).

De modo geral, os resultados do estudo longitudinal sinalizaram que tanto as percepções do contexto quanto as variáveis psicológicas do desenvolvimento de carreira foram necessárias para prever o sucesso na transição universidade-trabalho. Contudo, a influência das variáveis individuais pareceu ser mais significativa do que a influência das percepções do contexto, quando ambos os conjuntos de variáveis foram testadas simultaneamente no mesmo modelo.

Em síntese, os resultados nos permitem dizer que aqueles universitários que durante o último ano da graduação se descreviam como possuidores de recursos psicológicos associados à identidade de carreira, à exploração de carreira, à decisão de carreira e à autoeficácia profissional conseguiram alcançar, após a conclusão da graduação, melhores resultados relacionados à inserção e satisfação profissional, à confiança no futuro de carreira, à remuneração e independência financeira e à adaptação ao trabalho. Parece que quando esses recursos psicológicos estão presentes, as influências do contexto passam a ter impacto reduzido nos resultados alcançados após a graduação. Isso não quer dizer que fatores contextuais não influenciam os resultados alcançados. Pelo contrário, variáveis contextuais relacionadas ao apoio social e às percepções favoráveis do mercado de trabalho também se mostraram bons preditores do sucesso na transição universidade-trabalho.

Pensando os dados a partir de uma concepção psicossocial da carreira, o sucesso na transição universidade-trabalho seria decorrente de um processo

contínuo de sínteses entre as características individuais e contextuais. Desse modo, os resultados dessa investigação apresentam argumentos empíricos que ressaltam a relevância de uma perspectiva psicossocial para a compreensão do sucesso na transição universidade-trabalho. Tais resultados trouxeram implicações que podem ser úteis para a prática e para futuras pesquisas, destacadas a seguir.

Implicações práticas e para futuras pesquisas

Por meio de intervenções baseadas numa proposta psicossocial, os estudantes universitários e recém-formados poderiam ser melhor preparados para vivenciar a transição universidade-trabalho. Os programas de preparação funcionariam como facilitadores do desenvolvimento de recursos psicológicos necessários para o enfrentamento das demandas inerentes aos processos de transição (Koen et al., 2012). Tais programas poderiam ser estruturados em disciplinas, *workshops* e atendimentos individuais e em grupos. Nesses espaços, os participantes seriam convidados a pensar sobre o futuro profissional, o projeto de vida e de carreira, o mercado de trabalho, a rede social de apoio e as competências de carreira necessárias para a obtenção de resultados objetivos e subjetivos após a conclusão da graduação.

Para enquadrar esses programas, seria útil considerar abordagens narrativas baseadas em perspectivas pós-modernas (p.ex.: Clark, Severy, & Sawyer, 2004; Ribeiro, 2012; Savickas, 2012; Stead & Bakker, 2010). Assim, criar-se-iam espaços nos quais as pessoas seriam incentivadas a considerar a articulação entre o social e o individual de forma integrada, sem uma concepção que operasse a separação entre essas duas dimensões da vida humana.

Como agenda de pesquisa, uma clara recomendação é a replicação do estudo longitudinal em outros contextos regionais e de formação com o objetivo revalidar os resultados encontrados. Estudos multiculturais e com grupos minoritários são necessários. Ampliar o conjunto de variáveis antecedentes (individuais e contextuais) seria interessante. Como sugestão para novas pesquisas incluiria variáveis individuais associadas à adaptabilidade de carreira, à personalidade, ao *locus* de controle e, variáveis contextuais relacionadas ao rendimento acadêmico, ao envolvimento em atividades extracurriculares e à experiência profissional. Recomenda-se ainda a implantação de programas de preparação para a transição universidade-trabalho e sua posterior avaliação, o que contribuiria imensamente para a validação desse modelo psicossocial para pesquisa e intervenção.

Considerações finais

Espera-se que a proposta psicossocial apresentada possa fomentar novas reflexões sobre o sucesso na transição universidade-trabalho, ao mesmo tempo em que inspire práticas contextualizadas. Fica o convite para a realização de novos estudos que avancem na compreensão do sucesso na

transição universidade-trabalho como um fenômeno complexo e multiterminado, no qual aspectos individuais e contextuais interagem mutuamente, influenciando na qualidade dos resultados alcançados após a conclusão da graduação. ■

REFERÊNCIAS

- Arthur, M. B., Khapova, S. N., & Wilderom, C. P. M. (2005). Career success in a boundaryless world. *Journal of Organizational Behavior*, 26, 177-202.
- Clark, M. A., Severy, L., & Sawyer S. A. (2004). Creating connections: Using a narrative approach in career group counseling with college students from diverse cultural backgrounds. *Journal of College Counseling*, 7, 24-31.
- Dries, N. (2011). The meaning of career success: Avoiding reification through a closer inspection of historical, cultural and ideological context. *Career Development International*, 16, 364-384.
- Graham, C. & McKenzie, A. (1995). Delivering the promise: The transition from higher education to work. *Education + Training*, 37(1), 4-11.
- Gunz, H. P. & Heslin, P. A. (2005). Reconceptualizing career success. *Journal of Organizational Behavior*, 25, 105-111.
- Judge, T. A., Higgins, C. A., Thoresen, C. J., & Barrick, M. R. (1999). The Big Five personality traits, general mental ability, and career success across the life span. *Personnel Psychology*, 52, 621-652.
- Koen, J., Klehe, U., & Van Vianen, A. E. M. (2012). Training career adaptability to facilitate a successful school-to-work transition. *Journal of Vocational Behavior*, 81, 395-408.
- Mcquarrie, F. A. E. & Jackson, E. L. (2002). Transitions in leisure careers and their parallels in work careers: the effect of constraints on choice and action. *Journal of Career Development*, 29(1), 37-53.
- Ng, T. W. H. & Feldman, D. C. (2007). The school-to work transition: a role identity perspective. *Journal of Vocational Behavior*, 71(1), 114-134.
- Oliveira, M. C. (2014). *Sucesso na carreira depois da graduação: estudo longitudinal prospectivo da transição universidade-trabalho*. 205 f. Tese (Doutorado). Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.
- Oliveira, M. C., Melo-Silva, L. L., & Dela Coleta, M. F. (2012). Pressupostos teóricos de Super: Dados ou aplicáveis a Psicologia Vocacional contemporânea? *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 13(2), 223-234.
- Perrone, L. & Vickers, M. H. (2003). Life after graduation as a "very uncomfortable world": an Australian case study. *Education + Training*, 45, 69-78.
- Ribeiro, M. A. (2009). A trajetória da carreira como construção teórico-prática e a proposta dialética da carreira psicossocial. *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*, 12(2), 203-216.
- Ribeiro, M. A. (2011). Algumas contribuições brasileiras para a Orientação Profissional: O enfoque socioconstrucionista em Orientação Profissional – uma proposta. In M. A. Ribeiro & L. L. Melo-Silva (Orgs.). *Compêndio de orientação profissional e de carreira: enfoques teóricos contemporâneos e modelos de intervenção* (Vol. 2). São Paulo: Vetor.
- Ribeiro, M. A. (2012). *Uma abordagem psicossocial da carreira com base no Construcionismo Social*. 238f. Tese (Livre-Docência) não publicada. Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.
- Ribeiro, M. A. (2013). Reflexiones epistemológicas para la orientación profesional em América Latina: Una propuesta desde el Construcionismo Social. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 10(24), 2-10.
- Savickas, M. L. (2012). Life Design: a paradigm for career intervention in the 21st century. *Journal of Counseling & Development*, 90, 13-19.
- Sonnenfeld, J. & Kotter, J. (1982). The maturation of career theory. *Human Relations*, 35(1), 19-46.
- Stead, G. B. & Bakker, T. M. (2010). Discourse analysis in career counseling and development. *The Career Development Quarterly*, 59, 72-86.
- Swanson, J. L. & Fouad, N. A. (1999). Applying theories of person-environment fit to the transition from school to work. *The Career Development Quarterly*, 47, 337-347.
- Wendlandt, N. M. & Rochlen, A. B. (2008). Addressing the college-to-work transition. *Journal of Career Development*, 35(2), 151-165.

“NÃO ERA AQUILO QUE EU QUERIA...”: UM ESTUDO COM UNIVERSITÁRIOS QUE VIVENCIARAM A RE-ESCOLHA DE CURSO

Carlos Alexandre Campos¹, Scheila Beatriz Sehnem²



A ação de escolher é algo presente na vida de todos os indivíduos, pois desde o nascimento é necessário realizar escolhas (Soares, 2002). A partir desta afirmação, podemos, por vezes, questionar o porquê de tantas dificuldades para se escolher uma profissão, processo este que se inicia na adolescência. Lucchiari (1993) infere que, além da escolha de uma profissão constituir-se como uma necessidade, o momento em que ela acontece coincide com essa fase do desenvolvimento na qual o indivíduo está se descobrindo novamente – a adolescência –, quando está definindo sua identidade; e em meio a esse mundo de descobertas, entretanto, cabe a ele escolher uma profissão. E o adolescente a escolhe, ou, na maioria dos casos, faz a escolha “possível” no momento, sem ter muita consciência das influências por ele sofridas e, principalmente, sem ter informações suficientes sobre a profissão que está escolhendo (Lucchiari, 1993). Neste cenário, Lucchiari (1993, p. 12) afirma que a tarefa da Orientação Profissional (OP) é a de “[...] facilitar o momento da escolha ao jovem, auxiliando-o a compreender sua situação específica de vida, na qual estão incluídos aspectos pessoais, familiares e sociais”, proporcionando mais condições para a definição da melhor escolha possível.

¹ Graduando em Psicologia pela Universidade do Oeste de Santa Catarina – UNOESC, Campus Joaçaba. carloscampos_psico@yahoo.com.br

² Doutoranda em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Catarina, mestre em Educação pela Universidade do Oeste de Santa Catarina e atua como docente e psicóloga na Universidade do Oeste de Santa Catarina – UNOESC, Campus Joaçaba. scheila.sehnem@unoesc.edu.br

Ingressar na universidade significa, para muitos, o resultado de todos os esforços empreendidos na busca de um objetivo bastante idealizado: a futura profissão (Dias & Soares, 2009). Quando entra na universidade, entretanto, o estudante ainda não possui muita clareza sobre a escolha realizada (Dias & Soares, 2009). Soares (2000, p. 31) afirma que “[...] durante o período universitário, o jovem, muitas vezes, procura o serviço de Orientação Profissional porque está inseguro e insatisfeito e quer confirmar sua escolha ou trocar de curso”. Centrando-se mais especificamente na troca de curso, torna-se pertinente aliar a este acontecimento o processo de reorientação profissional, sendo que esta, segundo Garcia (2000, p. 147), tem por objetivo resgatar os projetos profissionais do indivíduo que “[...] em algum momento de sua vida, engajou-se numa escolha sem ter passado por questionamentos, ou importou-se apenas em viver aquele momento, ou ainda, considerou apenas o futuro, sem levar em conta todo o processo decisório pelo qual estava passando”. Este processo que engloba o repensar a escolha profissional realizada e alterar o planejamento de carreira mostra-se como um ato desafiador para os estudantes universitários, sendo que a compreensão dos fatores intrínsecos a esta vivência é relevante para que se consiga auxiliar satisfatoriamente tais indivíduos.

Assim, a reopção de curso consiste em uma alternativa a ser pensada pelos universitários que se sentem insatisfeitos com seus cursos; nestes casos, o papel da universidade seria o de oferecer suporte a estes estudantes e buscar oferecer-lhes o processo de reorientação profissional, já que este, além de facilitar as trajetórias profissionais dos indivíduos em questão, pode auxiliar as instituições de ensino superior de modo bastante positivo, pois tenderá a reduzir a evasão dos cursos superiores e minimizar os índices de constantes transferências de curso. Basso (2008) afirma que a compreensão das situações apresentadas pelos estudantes por parte das universidades subsidia a elas o desenvolvimento de possíveis planos de ação que visem reduzir a insatisfação, a evasão, a transferência e o abandono de curso, enfatizando a relevante tarefa da reorientação profissional e do planejamento de carreira como trabalhos que devem ser ofertados aos universitários em todos os cursos, visando auxiliá-los em suas trajetórias acadêmicas e profissionais.

A pesquisa realizada caracterizou-se como uma pesquisa descritiva e propôs-se a delinear o perfil sociodemográfico dos universitários que solicitaram transferência de curso e identificar os fatores que influenciaram neste processo. Para a realização da coleta de dados, que ocorreu entre os meses de abril e maio do ano de 2014, e foi realizada individualmente, utilizou-se uma entrevista semiestruturada, composta por dados sociodemográficos dos sujeitos e por dezoito questões formuladas a partir dos objetivos a que a pesquisa se propôs, e a aplicação do instrumento psicológico BBT – *Berufsbilder Test* (Teste de Fotos de Profissões) (Achnich, 1991). A realização da pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade do Oeste de Santa Catarina – *Campus* Joaçaba, sob parecer número 491.073 datado de 11/12/2013.

Os participantes foram cinco acadêmicos de um dos campi de uma universidade comunitária do meio-oeste catarinense, dois matriculados em cursos da Área das Ciências Biológicas e da Saúde (Odontologia e Psicologia), e três matriculados em cursos da Área das Ciências Sociais Aplicadas (dois matriculados no Curso de Ciências Contábeis e um matriculado no Curso de Comunicação Social – Publicidade e Propaganda); todos solicitaram transferência interna de curso de graduação no 1º ou no 2º semestres letivos do ano de 2013, e o *status* de matrícula deles encontrava-se ativo na universidade no momento da coleta de dados para esta pesquisa. O total de universitários com histórico de transferência de curso durante o ano de 2013 na instituição de ensino superior em questão era de sessenta e três, sendo que dez apresentavam o *status* de matrícula inativo no momento da realização da pesquisa e trinta e seis efetuaram transferência entre os cursos de Engenharia nas diversas habilitações ofertadas, caracterizando-se como públicos desconsiderados para esta pesquisa. A realização da pesquisa com um número reduzido de sujeitos pesquisados (cinco entre dezessete sujeitos) ocorreu em razão de que os demais não aderiram à participação neste estudo pelos mais diversos motivos por eles alegados, apesar dos pesquisadores terem possibilitado total disponibilidade de dias e horários a fim de facilitar a participação dos sujeitos na pesquisa.

De modo geral, os universitários com histórico de transferência de curso que foram participantes desta pesquisa encontram-se na faixa etária entre 19 e 38 anos, são predominantemente do sexo feminino, residem em municípios do meio-oeste catarinense, possuem atividades laborais remuneradas, são solteiros, sem filhos, e efetuaram mudança de curso para áreas do conhecimento totalmente diferentes da área do primeiro curso escolhido.

No que se refere aos cursos e turnos aos quais os sujeitos pesquisados estavam vinculados antes da solicitação da transferência e os que estavam frequentando no momento da realização da pesquisa, pode-se observar na Tabela 1.

TABELA 1
Cursos e turnos

Sujeito	Primeiro Curso	Turno	Segundo Curso	Turno
S1	Engenharia Elétrica	Integral	Publicidade e Propaganda	Noturno
S2	Fisioterapia	Noturno	Odontologia	Integral
S3	Comércio Exterior	Noturno	Ciências Contábeis	Noturno
S4	Engenharia Elétrica	Integral	Psicologia	Noturno
S5	Educação Física	Noturno	Ciências Contábeis	Noturno

Quanto às áreas do conhecimento nas quais os cursos estão alocados, tem-se que: os cursos de Administração com linha de formação em Comércio Exterior, Ciências Contábeis e Comunicação Social com habilitação em Publicidade e Propaganda pertencem à Área das Ciências Sociais Aplicadas;

os cursos de Educação Física, Fisioterapia, Odontologia e Psicologia pertencem à Área das Ciências Biológicas e da Saúde e o curso de Engenharia Elétrica pertence à Área das Ciências Exatas e da Terra. De acordo com os dados apresentados na Tabela 1, percebe-se que a mudança de curso de três participantes (S1, S4 e S5) foi para áreas do conhecimento totalmente diferentes das quais estavam vinculados inicialmente, constituindo-se em um fator que elucida o desconhecimento dos sujeitos pesquisados acerca dos cursos de graduação e de seus próprios anseios e expectativas perante as primeiras escolhas profissionais realizadas. Bardagi e Hutz (2009), ao realizarem um estudo com estudantes evadidos de cursos superiores, obtiveram resultados que evidenciam que a quantidade de informações que os estudantes possuem para escolher uma profissão é, além de reduzida, geralmente inconsistente. Além disso, os autores apontaram que a dificuldade de mapear as expectativas dos estudantes em relação ao ingresso na universidade foi uma constante em todos os casos analisados. Tais afirmações propiciam refletir que a busca por um curso totalmente diferente daquele inicialmente escolhido pode ser reflexo das poucas e, frequentemente, incoerentes informações que os estudantes possuem acerca dos cursos de graduação de modo geral.

Compreendendo os motivos da transferência de curso

Dias e Soares (2009) afirmam que a problemática da escolha do curso superior acontece tanto pelo despreparo dos jovens para optar por uma futura profissão quanto pela falta de conhecimento do indivíduo acerca das diversas profissões possíveis.

Antes de identificar os motivos que geraram a solicitação da transferência de curso, buscou-se conhecer se os sujeitos pesquisados haviam participado do processo de Orientação Profissional antes do ingresso na universidade. Melo-Silva, Lassance e Soares (2004) afirmam que o conceito de Orientação Profissional (OP), sob o prisma psicológico, significa o processo de ajuda prestado a um indivíduo, visando à solução dos problemas relativos à escolha ou ao progresso profissional. Então, questionados acerca de terem participado do processo de OP, os cinco participantes afirmaram não terem participado e, neste contexto, pode-se analisar, também, que os participantes não tinham clareza acerca do que era a OP, vinculando este processo somente à testagem psicológica, tal como elucidado na verbalização de S1 quando questionado sobre ter participado do processo de OP: *“Aqueles testes vocacionais?”* e de S3: *“Não participei, mas eu acho que ajudaria. Esse teste tem perguntas sobre as áreas, né? Já teria uma base do que era o curso por inteiro, né?”*. Ao encontro dessas verbalizações, Soares (2002) afirma que muitos indivíduos pensam que a OP se resume à aplicação de testes que resultarão em uma resposta de qual a melhor profissão a seguir.

Entretanto, apesar de não terem participado de algum processo de OP, e apesar do conhecimento de certo modo errôneo sobre o processo, quatro participantes relataram sua importância, conforme se pode analisar nas seguintes verbalizações: *“Eu acho que seria importante sim, antes dele ingressar numa universidade, pra ele poder decidir, saber o que é aquele curso e poder decidir*

se é isso que ele quer pra ele ou não, então eu considero importante." (S1); "Às vezes a pessoa não tá decidida o que ela quer no último ano do ensino médio, daí então às vezes ela vai e começa por embalo [...], por empolgação da universidade, então às vezes bastante gente acaba transferindo de curso porque começa e não é aquilo lá que quer. Então eu acredito que se eu tivesse realmente conversa com outros profissionais, até mesmo com psicólogo, acredito eu que eu tinha ido pro curso certo sem precisar da transferência." (S5).

S4 foi o único participante que afirmou pensar que a Orientação Profissional não o faria mudar de escolha de acordo com a seguinte verbalização: "Eu acho que não mudaria. Já tava bem decidida.". Percebe-se que, uma vez que muitos indivíduos (tais como os participantes do presente estudo) concluem o ensino médio sem conhecimentos acerca de qual caminho profissional desejam para si, a tarefa da Orientação Profissional é imensamente válida, pois auxiliaria significativamente muitos adolescentes no esclarecimento de suas dúvidas e na construção de um projeto profissional, tendo em vista que, conforme discorre Neiva (2013), a Orientação Profissional não se trata somente de informação profissional, pois a informação, embora importante, não é tão completa quanto a OP, uma vez que esta última abrange muitos outros aspectos, visando auxiliar na construção do projeto profissional dos indivíduos.

Quanto aos motivos que geraram a solicitação de transferência de curso e as expectativas frustradas na primeira escolha profissional, verificou-se a presença de quatro fatores como principais durante o relato dos universitários, que serão apresentados na sequência.

O fator de maior evidência, que esteve presente no relato de quatro participantes (S1, S3, S4 e S5), refere-se ao *desconhecimento em relação ao curso de graduação* nos aspectos de componentes curriculares e conteúdos a serem estudados, ou seja, aquilo que a vida acadêmica realmente é, conforme pode ser visualizado na transcrição das seguintes verbalizações: "Eu esperava que fosse um pouco mais "fácil", mas ele é um curso bem focado na área de Elétrica, é muita conta, é muito cálculo, e eu acho que isso não é uma coisa pra mim. É, não era aquilo que eu esperava mesmo." (S1); "Eu achei que era totalmente diferente, daí comecei a primeira fase e a gente não trabalhava, por exemplo, de você ver alguma coisa naquilo que você escolheu, era só cálculo, cálculo e você não conseguia ver nada de prático [...] daí eu já não queria mais nessa área, já via que não era aquilo que eu queria." (S4) e "Um sonho era ser jogador de futebol, daí tendo o curso de Educação Física achei que podia crescer nessa área, tendo conhecimentos, conhecer pessoas que podiam me levar até um clube." (S5).

Tal como evidenciado na verbalização de S4, acerca da expectativa de vivenciar práticas, Dias e Soares (2009) afirmam que esta é uma das possíveis explicações para a constante troca de curso durante as fases iniciais da graduação, pois nos primeiros semestres as disciplinas são mais teóricas e menos práticas. Além disso, muitas vezes ocorre que, ao ingressar na universidade, o indivíduo se vê em meio a um confronto entre aquilo que ele imaginava que a vida universitária era e aquilo que ela realmente é (Dias & Soares, 2009).

O fator *influência familiar* foi evidenciado no relato de três participantes. Bohoslavsky (2003) afirma que a família se constitui como um grupo de participação e referência (quer positiva, quer negativa) na vida do indivíduo, e os valores repassados por este grupo tornam-se bases significativas na orientação do adolescente. Sobre este fator, nos casos de S1 e S4 a influência ocorreu por meio dos irmãos, pois ambos têm irmãos graduados em Engenharia Mecânica, o que os motivou, de certo modo, na busca pelos cursos de Engenharia, embora em outra habilitação. Soares (2002) discorre acerca da influência dos pais, irmãos, tios, avós e demais familiares no momento da escolha profissional do adolescente, afirmando que algumas vezes esta influência acontece com base na identificação do adolescente com algum familiar que admire. Já S2 foi influenciada pela família na busca de sua primeira formação – na área da Educação –, que ocorreu antes do ingresso no Curso de Fisioterapia, pois relatou que sua escolha aconteceu porque, além de saber que sua família não despendia de recursos financeiros para que ela cursasse Odontologia (que era o seu desejo), todos da sua família atuavam na área da Educação, o que a influenciou, após a conclusão do ensino médio, na modalidade Técnico em Magistério, a buscar uma graduação também nesta área. Neste caso em específico, torna-se possível reconhecer a afirmação de Soares (2002) acerca da “melhor escolha possível” realizada pelo jovem, uma vez que a escolha de S2, mesmo não sendo a idealizada por ela naquele momento, era a melhor possível dentro dos determinantes situacionais daquele período, sendo que seu projeto profissional estava, naquela época, calcado na realidade (Dias & Soares, 2009).

O fator *financeiro* foi relatado por dois (02) participantes (S1 e S2). S1 afirmou que um dos motivos da insatisfação com seu primeiro curso foi o fato de necessitar contribuir financeiramente para o pagamento de seus estudos e não conseguir encontrar emprego, pois as aulas eram ministradas em período integral (com maior concentração nos períodos matutino e noturno), fator tido por ele como dificultador na busca de um emprego somente para o período vespertino, além do que, caso este fosse encontrado, inviabilizaria as horas de dedicação necessárias aos estudos fora da sala de aula. O caso de S2 relaciona-se, também, ao fator financeiro, porque no momento da escolha profissional teve de abdicar do desejo de frequentar o curso pretendido, porque sua família não despendia de recursos financeiros para mantê-la no curso em questão, o que a levou a concluir a primeira formação e atuar na área por diversos anos, para então retornar à universidade, vinculando-se à área da Saúde, mas somente na segunda opção, ingressando no curso que sempre desejou. Sabe-se que não é raro encontrar universitários que custeiem seus próprios estudos (ou parte deles) porque a família não possui condições financeiras para mantê-los dedicados somente às atividades acadêmicas. Este fator constitui-se, por vezes, como sendo facilitador da evasão universitária, uma vez que muitos indivíduos desempenham atividades laborais em áreas totalmente diferentes da área de seus estudos, o que pode gerar desmotivação, além de reduzir significativamente as horas de dedicação ao estudo. Neste contexto, uma das causas da evasão universitária é, exatamente, o fato

de que muitos indivíduos são estudantes-trabalhadores, e uma vez que em alguns casos torna-se inviável conciliar as atividades laborais – necessárias à subsistência – com as atividades acadêmicas, havendo uma incompatibilidade de tempo e esforço despendido, o indivíduo opta por desistir dos estudos (Vieira & Frigo, 1991; Ribeiro, 2005).

O fator *desconhecimento em relação ao mercado de trabalho* evidenciou-se no relato de dois participantes (S3 e S5). S3 relatou que desde o início do primeiro curso enviou seu currículo para diversas empresas e não obteve nenhum retorno; tal fato, segundo ela, desmotivou-a a continuar no curso, pois não conseguia ter perspectivas futuras de atuação profissional, uma vez que o mercado profissional para a formação em questão lhe aparentava não possuir mais muitas vagas. Neiva (2013) afirma que o mercado de trabalho e as oportunidades profissionais estão em constante mudança, dificultando ao indivíduo que realiza a sua escolha profissional prever tanto o mercado de trabalho futuro quanto ter garantia de que poderá viabilizar seu projeto profissional, principalmente, quando se analisa o cenário mundial em que diversos profissionais atuam em áreas distintas das quais possuem formação. Já S5 relatou que ingressou no primeiro curso com o objetivo de tornar-se jogador de futebol, pois acreditava que os professores poderiam conduzir-lhe até algum clube esportivo; com a vivência acadêmica, percebeu que isto não seria possível durante a graduação e que o mercado de trabalho para o curso em questão era diferente de suas expectativas. Dias e Soares (2012, p. 276) afirmam que “as escolhas iniciais são tramadas dentro da ausência de informação sobre o curso superior e sobre o mercado de trabalho”, o que confirma o contexto de desinformação relatado pelos participantes, já que estes, ao ingressarem na universidade, não conheciam muito sobre o curso em si, tampouco sobre a realidade profissional, o que pode ser observado na verbalização de S3: *“Eu achava que não seria tão teórico assim, daí as primeiras fases tavam legais, tinha Matemática Básica e outras disciplinas. Depois só mais textos, e daí me desanimou [...]”*, ou seja, a desinformação sobre o curso e/ou a profissão, que, muitas vezes, leva o jovem a realizar a escolha profissional com base em imaginação e mitos construídos em torno de uma ou outra profissão (Dias & Soares, 2009), é uma constante na maioria dos casos de universitários que optam pela transferência de curso. Mais estritamente relacionado ao desconhecimento do mercado de trabalho, Moura e Menezes (2004) descreveram, em pesquisa realizada com indivíduos em situação de re-escolha profissional, que 33,3% dos sujeitos pesquisados apontaram como dificuldade o fato de não vislumbrarem mercado profissional com a profissão escolhida.

Apesar da insatisfação com a primeira opção de curso universitário, nenhum dos sujeitos pesquisados relatou ter pensado em desistir de cursar alguma graduação, fator que se assemelha a outros estudos que discorrem acerca de que mesmo estando em dúvida os indivíduos desejam continuar na universidade (Polydoro, 1995).

Buscou-se identificar, também, as expectativas dos universitários em relação ao curso atual, tendo sido encontrado neste âmbito um fator relevante

para a compreensão do processo de reopção de curso, que consiste na influência familiar vivenciada pelos sujeitos também para a segunda escolha profissional. Neste contexto, evidenciaram-se duas expectativas apresentadas pelos universitários em relação ao curso de graduação, sendo estas a capacitação teórica que subsidiará suas práticas profissionais futuras e a possibilidade de inserção e/ou ascensão no mercado de trabalho em profissões relacionadas ao curso de graduação ainda durante a trajetória acadêmica. Centrando-se nas expectativas atuais dos participantes, todos afirmaram estarem satisfeitos com seus cursos, embora dois deles tenham reconhecido que o segundo curso os surpreendeu positivamente, pois esperavam que o curso fosse diferente daquilo que realmente encontraram na realidade acadêmica, fato que denota a desinformação profissional presente na vida dos participantes, mesmo após a reopção de curso.

Além dos aspectos supracitados, também se verificou a clarificação dos interesses profissionais dos participantes. A verificação deste quesito ocorreu por meio da aplicação teste BBT – *Berufsbilder Test* (Teste de Fotos de Profissões) (Achtlich, 1991), tendo em vista que o mesmo “[...] tem como objetivo auxiliar no processo de escolha e/ou reescolha profissional [...]” (Bernardes & Jacquemin, 2002, p. 35). Este instrumento psicológico apresenta diversas possibilidades de conhecer as inclinações profissionais dos participantes. Entretanto, uma vez que os objetivos da pesquisa não se centram em todas as facetas que o BBT se propõe a avaliar, os resultados aqui apresentados são referentes a alguns aspectos avaliados pelo instrumento. O segmento do BBT utilizado nesta pesquisa é a história que foi elaborada pelos participantes com base na escolha de cinco fotografias preferidas entre as escolhidas positivamente durante a aplicação do instrumento. A análise deste aspecto possibilitou verificar que apesar da reopção de curso os indivíduos ainda apresentam desinformação profissional e desejo por outras profissões totalmente diferentes das escolhidas em sua vida acadêmica. O desejo por outras profissões pode ser visto, de certo modo, como algo positivo, uma vez que “redefinir opções profissionais é sempre uma alternativa a mais a ser considerada pelos alunos em processo de formação” (Dias & Soares, 2009, p. 102). Entretanto, acredita-se que o desejo por profissões totalmente diferentes daquela para a qual estão se profissionalizando pode ser um fator que denota a desinformação profissional ainda presente na vida destes sujeitos. Os resultados obtidos por meio da história elaborada pelos participantes possibilitou verificar que somente dois (S1 e S3) apresentaram desejo por atividades profissionais correlacionadas às do seu curso de graduação. Os demais participantes apresentaram uma lacuna significativa quando se analisam as atividades profissionais escolhidas nas fotografias em relação àquelas que integram a realidade de suas futuras profissões.

Espera-se que as reflexões aqui expostas despertem o interesse pelo desenvolvimento de novas pesquisas que contemplem como público-alvo os universitários, mais especificamente aqueles com histórico de transferência de curso. ■

REFERÊNCIAS

- Achtnich, M. (1991). *O BBT, Teste de Fotos de Profissões: método projetivo para a clarificação da inclinação profissional*. São Paulo: Centro Editor de Testes e Pesquisas em Psicologia.
- Bardagi, M. P., & Hutz, C. S. (2009). "Não havia outra saída": percepções de alunos evadidos sobre o abandono do curso superior. *Psico-USF*, 14(1), 95-105. Recuperado em 06 outubro 2014, de <http://www.scielo.br/pdf/pusf/v14n1/a10v14n1.pdf>
- Basso, C. (2008). *Escolha Profissional: estudantes universitários em crise durante as fases intermediárias da formação acadêmica*. Dissertação de Mestrado não-publicada, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- Bernardes, E. M., & Jacquemin, A. (2002). *O Teste de Fotos de Profissões (BBT) de Achtnich: um estudo longitudinal com adolescentes*. São Paulo: Vetor.
- Bohoslavsky, R. (2003). *Orientação vocacional: a estratégia clínica*. (J. M. V. Bojart, Trad.). São Paulo: Martins Fontes. (Original publicado em 1974)
- Dias, M. S. L., & Soares, D. H. P. (2009). *Planejamento de Carreira: uma orientação para estudantes universitários*. São Paulo: Vetor.
- Dias, M. S. L., & Soares, D. H. P. (2012). A Escolha Profissional no Direcionamento da Carreira dos Universitários. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 32(2), 272-283.
- Garcia, M. P. B. (2000). Reorientação profissional em grupo – Planejamento por encontro. In M. D. Lisboa & D. H. P. Soares (Orgs.), *Orientação Profissional em Ação – Formação e Prática de Orientadores* (pp. 144-168). São Paulo: Summus.
- Lassance, M. C. P. (1997). A Orientação Profissional e a Globalização da Economia. *Revista da Associação Brasileira de Orientadores Profissionais*, 1(1), 71-80. Recuperado em 15 maio 2014, de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rabop/v1n1/v1n1a06.pdf>
- Lucchiarri, D. H. P. S. (1993). O que é Orientação Profissional? Uma nova proposta de atuação. In D. H. P. S. Lucchiarri (Org.), *Pensando e Vivendo a Orientação Profissional* (pp. 11-16). São Paulo: Summus.
- Melo-Silva, L. L., Lassance, M. C. P., & Soares, D. H. P. (2004). A Orientação Profissional no contexto da Educação e Trabalho. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 5(2), 31-52. Recuperado em 27 agosto 2013, de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbop/v5n2/v5n2a05.pdf>
- Moura, C. B., & Menezes, M. V. (2004). Mudando de Opinião: Análise de um Grupo de Pessoas em Condição de Re-escolha Profissional. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 5(1), 29-45. Recuperado em 02 setembro 2013, de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbop/v5n1/v5n1a04.pdf>
- Neiva, K. M. C. (2013). *Processos de Escolha e Orientação Profissional* (2a ed.). São Paulo: Vetor.
- Polydoro, S. A. J. (1995). *Evasão em uma instituição de ensino superior: desafio para a psicologia escolar*. Dissertação de Mestrado não-publicada, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas.
- Ribeiro, M. A. (2005). O projeto profissional familiar como determinante da evasão universitária – um estudo preliminar. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 5(1), 55-70. Recuperado em 06 outubro 2014, de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbop/v6n2/v6n2a06.pdf>
- Soares, D. H. P. (2000). As diferentes abordagens em orientação profissional. In M. D. Lisboa & D. H. P. Soares (Orgs.), *Orientação Profissional em Ação – Formação e Prática de Orientadores* (pp. 24-47). São Paulo: Summus.
- Soares, D. H. P. (2002). *A Escolha Profissional: do jovem ao adulto* (2a ed.). São Paulo: Summus.
- Vieira, E. R., & Frigo, L. P. (1991). *Evasão dos cursos de graduação da UFRGS em 1985, 1986 e 1987*. Porto Alegre: UFRGS.

RELAÇÃO ENTRE OTIMISMO E DESENVOLVIMENTO VOCACIONAL DOS ACADÊMICOS DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS

Josimar Maciel Cordeiro¹, Fabiana Soares Fernandes², Lenilda Molina Guerreiro Reis³,
Ueslana Azarak Moreira⁴, Greicy Oliveira Nascimento⁵



O presente trabalho discorre sobre o desenvolvimento vocacional em estudantes do ensino superior e o otimismo. O desenvolvimento vocacional, na perspectiva de Super (1984), é entendido como um processo, que ocorre ao longo da vida e envolve uma série de decisões, ou seja, não se restringe à escolha de um curso superior a ser cursado ao fim do ensino médio. Além disso, sofre diversas influências contextuais, como convicções políticas e religiosas, valores e crenças, situação política e econômica do país, a família, os amigos etc. (Fernandes, 2012; Santos, 2005).

Partindo dessa ideia, buscamos nesse estudo a análise de uma variável psicológica que tem sido estudada pela psicologia positiva, como indutora do bem-estar físico e psicológico, o otimismo. Este é entendido como comportamento/sentimento que promove um olhar positivo sobre a vida, com a crença de que coisas boas irão ocorrer, apesar das adversidades. Nesse sentido, hipotetizamos que, se o otimismo proporciona esse olhar para o futuro

¹ Graduando do Curso de Licenciatura em Letras na Universidade Federal do Amazonas. Aluno do Programa de Iniciação Científica – PIBIC. josimarmaciel177@gmail.com

² Psicóloga e Doutora em Psicologia pela Universidade do Porto/Portugal. Atualmente é docente da Universidade Federal do Amazonas, no Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente – IEAA. fabianafernandes2801@gmail.com

³ Pedagoga pela Universidade Federal do Amazonas. lenildamolina@gmail.com

⁴ Graduanda do Curso de Licenciatura em Pedagogia na Universidade Federal do Amazonas. Aluna do Programa de Iniciação Científica – PIBIC. ueslanazarak@hotmail.com

⁵ Graduanda do Curso de Licenciatura em Pedagogia na Universidade Federal do Amazonas. Aluna do Programa de Iniciação Científica – PIBIC. greicyoliveiran@hotmail.com

como expectativas positivas, isso iria influenciar, também positivamente, as escolhas e o desenvolvimento vocacional. Assim, o objetivo desse trabalho foi avaliar o desenvolvimento vocacional de estudantes do ensino superior e analisar se o otimismo influencia esse desenvolvimento.

O desenvolvimento vocacional

O desenvolvimento vocacional, ao longo de sua trajetória histórica, foi definido de várias maneiras, na tentativa de explicar e resolver a questão das escolhas profissionais. Até o final da década de 50 predominavam “as teorias traço-fator que previam uma relação entre as características da personalidade do indivíduo e as características exigidas por cada profissão” (Fernandes, 2012, p.74). Essas abordagens e não levam em consideração o contexto no qual o indivíduo se desenvolve, de forma que Arthur, Inksn e Pringle (1999 *apud* Fernandes 2012) chegam a afirmar que:

essas teorias viam o indivíduo como inerte, uma vez que seu desenvolvimento poderia ser influenciado pelos interesses dos empregadores, ignorando assim, as singularidades do indivíduo; ou seja, em última análise, tratava-se do ajustamento dos sujeitos às oportunidades e necessidades do mundo do trabalho (p. 74).

De acordo com Santos (2007), somente a partir da década de 80 é que o desenvolvimento vocacional foi enfatizado como um processo que ocorre a logo do ciclo vital, “quando se reconceitualiza esta dimensão do desenvolvimento humano à luz da teoria psicossocial de Erik Erikson (1963/1968) e, especificamente, a partir do modelo de estatutos da identidade de James Marcia” (Fernandes, 2012, p. 75).

Fernandes (2012) destaca que a integração do desenvolvimento vocacional no processo mais amplo do desenvolvimento psicológico, passando por aspectos afetivos, cognitivos, dentre outros, acontece a partir de dois processos básicos: a exploração e o investimento. A exploração implica nos processos de busca e processamento de informação acerca de si próprio e do mundo a sua volta; o investimento mobiliza o indivíduo a construir vínculos com o mundo. Esses processos, em conjunto, fornecem a base estrutural para a elaboração e implementação de projetos profissionais. Campos e Coimbra (1991 *apud* Fernandes, 2014) destacam que esses processos (exploração e investimento) não são processos separados, eles coexistem numa inter-relação importante.

A exploração vocacional não só prepara e conduz o indivíduo a novos investimentos, como interage com este investimento permitindo que se construa uma relação entre os investimentos atuais e futuros desse indivíduo, que vai, por conseguinte, transformar as relações dele como o mundo, promovendo assim, o desenvolvimento. (Fernandes, 2014, p.81).

Neste processo, o indivíduo é chamado para fazer explorações dentro das possibilidades que surgem através das profissões, utilizando de

seu autoconceito vocacional para assim tomar a decisão da carreira. Para Carvalho (1995 *apud* Moura 2011), o indivíduo deve ter conhecimento de si, levando em consideração suas aptidões, interesses, valores, medos, inseguranças e expectativas, os quais irão fazer parte do processo de exploração de uma profissão. Nesse sentido, Bardagi (2010, p. 98) afirma que,

autoconceito é um constructo próximo ao de identidade, o qual reúne as percepções que o sujeito possui sobre si mesmo e o qual organiza suas experiências ao longo da vida. O autoconceito é formado no desempenho dos diferentes papéis sociais e ocupacionais que cada um assume ao longo da vida.

Para se investir em uma carreira, inicialmente o indivíduo explora a si mesmo e ao ambiente para poder fazer uma escolha, tomar uma decisão. A decisão da carreira é definida como a competência que um indivíduo possui em realizar escolhas e comprometer-se com uma dada direção educacional ou vocacional (Osipow, Carney & Barak,

1976 *apud* Teixeira & Gomes, 2005). É a capacidade que a pessoa tem de identificar seus interesses dentro de certa profissão, traçando assim objetivos profissionais e estratégias, planos aos quais quer alcançar (Teixeira & Gomes, 2005). Para dar base emocional a essas decisões, um construto tem sido estudado pela Psicologia Positiva, o otimismo.

A Psicologia Positiva é um termo recém criado dentro do campo psicológico científico, tendo um olhar voltado para o despertar de condutores como a resiliência, esperança, bem-estar subjetivo e otimismo (Rojas & Marin, 2010, *apud* Ottati, 2014). Partindo dessa teoria, e conceituando o otimismo, podemos dizer que é um fenômeno psicológico distinto pelo fato de ter um olhar positivo para a realidade apesar de vê-la desfavorável. Scheier e Carver (1985 *apud* Cordeiro, Fernandes & Mascarenhas, 2014) definem o otimismo como uma disposição do indivíduo em avaliar as situações a que é exposto, “caracteriza-se por expectativas positivas generalizadas sobre eventos futuros” (p.364). Silva (2011) reforça essa teoria ao conceituar o otimismo como “uma capacidade do indivíduo de julgar tudo da melhor maneira possível, como uma tendência para achar que as coisas irão ficar bem, de forma que o otimista, dentro desta concepção, torna-se uma pessoa mais esperançosa e ativa” (p. 108).

Esperar ter resultados positivos, desenvolver a habilidade de pensar que tudo vai dar certo no decorrer de uma situação negativa é uma reação que o otimista tem ao se deparar com eventos desgostosos e ruins, uma vez que acredita que tudo vai dar certo a seu favor. Desta maneira, se o ser humano entender que o amanhã pode ser melhor, estará sendo otimista (Mascarenhas, Lira & Vieira, 2013). Em postura oposta temos o pessimista, que tem um olhar negativo diante de situações adversas, por acreditar que nada em sua vida dará certo (Cordeiro, Fernandes & Mascarenhas 2014). Apostar em um amanhã com realizações positivas é favorável e provedor, mas nem todas as pessoas tem um olhar positivo diante de um evento negativo, é claro, que se

todos aprendessem ser otimistas viveriam bem, esperariam sempre um amanhã melhor, mas será que existe uma maneira de aprender a ser otimista? Com quem aprendemos a ser otimistas?

Autores como Hasan e Power (2002 *apud* Weber, Brandenburg & Viezzer, 2003) enfatizam que as pessoas em suas relações aprendem a ser otimistas primeiramente pela influência do comportamento dos pais. Desde sua infância o ser humano tem a capacidade de desenvolver esse sentimento/comportamento positivo dependendo de que o ambiente onde ele está inserido contribua para isso. O otimismo, portanto, pode ser aprendido. O indivíduo pode ser educado para ser otimista de forma que “muitas vezes os pais são atuantes para criar o otimismo em seus filhos, os pais que entendem o fracasso de seus filhos e trabalham com fatores externos em vez de internos. Assim mostram a seus filhos uma forma adaptativa de encontrar desculpas para o problema” (Cordeiro, Fernandes & Mascarenhas 2014, p.365).

Diante do exposto, percebemos que o otimismo é um condutor positivo, enquanto o pessimismo é um condutor negativo. Nesse sentido, Ottati (2014), referenciando Peterson (2000) afirma que: “o otimismo envolve componentes cognitivos, emocionais e motivacionais. Pessoas altas em otimismo tendem a ser mais perseverantes e bem-sucedidas, a apresentar mais bom humor e a experimentar melhor saúde física e mental” (p.21). Nessa perspectiva, se o otimismo torna o indivíduo mais perseverante, podemos acreditar que ele irá influenciar positivamente o desenvolvimento vocacional.

Método

Partindo da revisão da literatura apresentada, o objetivo desse estudo foi avaliar o desenvolvimento vocacional de estudantes do curso de licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Amazonas, e analisar se o otimismo influencia esse desenvolvimento.

Realizou-se uma pesquisa quantitativa, exploratória e transversal com a participação de 97 alunos sendo 83.5 % do sexo feminino, com idades entre 18 e 44 anos, que estão frequentando o 2º, 4º, 6º e 8º períodos do curso de licenciatura em Pedagogia em Humaitá-AM.

Os dados coletados foram analisados com recursos à estatística descritiva e da Análise de Variância Multivariada – MANOVA. Para a coleta dos dados foi utilizado parte do *Students Career Construction Inventory* – S.C.C.I. (Savickas, M. L., 2008; traduzido e adaptado à população Portuguesa por Rocha, Oliveira & Azevedo, 2009). Foram selecionados 14 itens voltados para o desenvolvimento da carreira, agrupados em duas dimensões “Preocupação com a carreira-PC” (implica nas minhas preocupações em relação ao futuro profissional, e tem afirmativas como: “Tenho consciência das escolhas educacionais e profissionais que tenho de tomar” e “Curiosidade pela carreira-CC” (implica na exploração do ambiente que me rodeia e tem afirmativas como: “Imagino como será o meu futuro”), a serem respondidos com uma escala de 6 pontos do tipo Likert.

O Otimismo foi avaliada a partir da Escala sobre Otimismo (Barros, 1998) a qual apresenta 4 afirmações que o avaliado irá julgar em que grau concorda ou discorda, numa escala tipo *likert* de 5 pontos.

Resultados e Discussão

Em relação ao otimismo, percebemos que os estudantes apresentaram médias elevadas ($M=4.31$). Levando em conta que esse comportamento/sentimento é promotor de bem estar físico e emocional, podemos deduzir que os universitários que participaram desse estudo estão emocionalmente bem, dispostos a seguir sua formação e com expectativas positivas quanto ao futuro profissional que os aguardam.

Da MANOVA realizada entre as dimensões do desenvolvimento vocacional (Preocupação com a Carreira e Curiosidade pela Carreira) e Otimismo detectou-se uma relação estatisticamente significativa ($p=.024$) de forma que Otimismo as influencia positivamente. Entre os 81.31 % dos estudantes com as maiores médias em Otimismo (entre 4 e 5), apresentaram níveis elevados de “Preocupação com a Carreira”, com pontuações médias compreendidas entre 4.97 e 5.42. De mesma foram essa influência ocorreu com a “Curiosidade pela Carreira”, tendo esses estudantes apresentado médias que variaram entre 4.58 e 5.25.

A dimensão “Preocupação com a Carreira” está relacionada com as expectativas de um futuro positivo, que está sendo planejado e construído paulatinamente. Ora, se Otimismo implica em acreditar que coisas boas vão acontecer, apesar das adversidades que possam surgir ao longo da caminhada, é uma consequência natural que os otimistas apresentem médias elevadas na nessa dimensão. Em relação à dimensão “Curiosidade pela Carreira”, esta está relacionada às perspectivas futuras, o que leva a explorar o ambiente que rodeia o indivíduo, imaginar como será o futuro, procurar oportunidades que permitam crescer enquanto pessoa. Como otimista, o jovem fará essas buscas e vislumbrará um futuro promissor, sempre com expectativas positivas.

Considerações finais

Percebe-se que nossos universitários estão bastante otimistas e que esse otimismo tem bastante influência no desenvolvimento vocacional. Além de promover o bem-estar psicossocial como vem sendo investigado pela Psicologia Positiva, o otimismo também está contribuindo com esse aspecto do desenvolvimento humano.

A influência do otimismo no desenvolvimento vocacional parece ser de extrema importância como vimos nos resultados, estimulando os universitários a vislumbrar um futuro positivo e realizador de seus sonhos profissionais, bem como favorecendo a exploração do seu ambiente e das alternativas que possam contribuir com um futuro profissional promissor. ■

REFERÊNCIAS

- Bardagi, M. P. (2010). A abordagem cognitivo- evolutiva do desenvolvimento vocacional. In: Levenfus, Rosane Schotgues; Soares, Dulce Helena Penna e Colaboradores. *Orientação vocacional ocupacional*, 2ª edição. Porto Alegre, Artmed.
- Barros, J. O. Optimismo: teoria e avaliação (proposta de uma nova escala). *Psicologia, Educação e Cultura*, 2(2), 295-308, 1998.
- Cordeiro, J. M.; Fernandes, F. S. e Mascarenhas, S. A. N. (2014). *Otimismo, comportamento inato ou aprendido?* Anais da V Semana Educa, Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho: Rondônia, p. 363-366, ISSN: 2179-8389.
- Fernandes, F. S. (2012). *As Famílias no Amazonas: um estudo sobre os Estilos Parentais e a sua influência no desenvolvimento vocacional dos adolescentes*. Tese de Doutorado, apresentada na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Portugal.
- Fernandes, F. S. (2014). *Estilo Parental e Desenvolvimento Vocacional: um estudo sobre a influência das famílias na orientação dos adolescentes*. São Paulo: Edições Loyola.
- Mascarenhas, Suely A. do N.; LIRA, Rosenir; VIEIRA, Kuíz Sérgio. (2013). *Otimismo de habitantes do Amazonas-Brasil (Inclusive povos e comunidades Tradicionais) associado a indicadores de exercício da cidadania e inserção socioeconômica*. IV Congresso Educação, Democracia e cidadania-Humaitá-Am, 19, 20 e 21 de Agosto de 2013.
- Moura, C. B. (2011). *Orientação profissional sob o enfoque da análise do comportamento*. Campinas, SP: Editora Alínea, 3ª edição.
- Santos, L. M. M. (2005). O papel da família e dos pares na escolha profissional. *Psicol. Estud. Maringá*, 10(1). doi: 10.1590/S1413-73722005000100008
- Santos, P. J. (2007). *Dificuldades de Escolha Vocacional*. Coimbra: Ed. Almedina.
- Silva, S da. (2011). Pedagogia do ressentimento: o otimismo nas concepções e nas práticas de ensino. *R. Bras. Est. Pedag. Brasília* v. 92. N: 230, p. 107-125, jan/abr.
- Super, D. E. (1984). Career and life development. In D. Brown, L. Brooks & Associates (Eds.), *Career choice and development*. San Francisco: Jossey-Bass. (192-234).
- Ottati, F. (2014). *Otimismo, interesses profissionais e auto eficácia: estudo com adolescentes*, Itatiba.
- Teixeira, M. A.; Gomes, W. B. (2005). Decisão de carreira entre estudantes em fim de curso Universitário. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, set-dez, vol. 21n. 3, pp. 327-334.
- Weber, L. N. D.; Brandenburg, O. J.; Viezzer, A.P. (2003). A relação entre o estilo parental e o otimismo da criança. *Psico. USF*. V. 8, n. 1, p. 71-79. jan/jun.

ESTÁGIOS DE ESTUDANTES DE PSICOLOGIA NO CAMPO DA PSICOLOGIA ORGANIZACIONAL E DO TRABALHO

Karla de Oliveira Cruz¹, Edite Krawulski²



Estágios são dispositivos pedagógicos que visam à integração entre teoria e prática, articulando conhecimentos teóricos e a realidade do contexto profissional. A Lei n. 11.788, de 25/09/2008, conhecida como Lei de Estágios (Brasil, 2008), define em seu artigo 1º que “Estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior (...)” (p.1). Ainda de acordo com essa lei, o estágio faz parte do projeto pedagógico do curso e integra o processo de formação do estudante, visando à contextualização curricular e ao aprendizado de competências específicas da atividade profissional, possibilitando o desenvolvimento para o trabalho e para a cidadania (Brasil, 2008). As atividades de estágio também permitem uma aproximação entre universidade e comunidade, através da produção e socialização de novos saberes e práticas, desde que ocorram de maneira sistematizada e crítica (Peres, Carvalho & Hashimoto, 2004).

Muitos estudos voltados à investigação do papel dos estágios na formação profissional identificaram contribuições específicas derivadas de tais

¹ Psicóloga e Mestranda em Psicologia no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFSC (Área Psicologia das Organizações e do Trabalho, Linha Formação profissional, desenvolvimento de carreira e inserção no trabalho). Integrante do LIOP - Laboratório de Informação e Orientação Profissional. karladeoliveirac@gmail.com

² Psicóloga, Mestre em Administração e Doutora em Engenharia de Produção – Ergonomia. Docente da Graduação e da Pós-Graduação em Psicologia da UFSC. Ex Coordenadora do Curso de Psicologia e Ex Chefe do Departamento de Psicologia; Integrante do Laboratório de Informação e Orientação Profissional. Ex tesoureira da Associação Brasileira de Orientadores Profissionais (gestão 1997-1999). edite@cfh.ufsc.br

experiências, como o fortalecimento da identidade profissional, uma maior satisfação com a escolha pelo curso, um melhor julgamento sobre as capacidades de agir, a identificação e o desenvolvimento de preferências, potencialidades e limitações, concordâncias e discordâncias relativas à própria prática profissional e também a criação de expectativas de futuro mais realistas (Bardagi, Lassance & Paradiso, 2003; Teixeira & Gomes, 2004; Bardagi, Lassance, Paradiso & Menezes, 2006; Bardagi & Boff, 2010; Vieira, Caires & Coimbra, 2011; Haupenthal & Krawulski, 2013). Nesse sentido, eles atuam como um laboratório prático, onde o estudante pode exercitar, testar e aprender aspectos de uma atuação profissional real, em contato com múltiplas dimensões da profissão que escolheu. É nesse momento de experimentação que o graduando se torna mais capaz de confrontar expectativas construídas ao longo do curso e anteriormente a ele, criando novas concepções e sentidos sobre seu futuro fazer profissional.

No campo da Psicologia, em específico, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) definem os estágios como conjuntos de atividades de formação, programadas e supervisionadas por professores, com os objetivos de consolidar, articular e concretizar competências em ações profissionais, por meio do contato com a prática (Brasil, 2011). Essas diretrizes prevêem em estágios básicos, no núcleo comum dos currículos, e estágios específicos, no núcleo profissionalizante, associados às ênfases curriculares. Para a Associação Brasileira de Ensino de Psicologia (ABEP), os estágios básicos visam apoiar habilidades essenciais da prática do psicólogo, enquanto os específicos objetivam um maior aprofundamento em contextos diversos, conforme as ênfases definidas por cada curso em seu projeto pedagógico (ABEP, 2014).

O Curso de Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), campo do presente estudo, existe há mais de 35 anos, é pioneiro na formação de psicólogos no estado e continua sendo o único curso público da área em Santa Catarina. Sua matriz curricular atual, implementada em 2010, objetiva “formar psicólogos e professores de psicologia capazes de atuar direta e indiretamente sobre fenômenos psicológicos em diferentes contextos” (Nuernberg, Schneider, Krawulski & Cruz, 2009, p.13). O Núcleo Profissionalizante dessa matriz, que se inicia a partir do sétimo semestre, possui quatro ênfases, às quais são vinculados os respectivos estágios específicos e obrigatórios, com duração de dois semestres e carga semana de 12 horas: *Saúde e Processos Clínicos*, *Psicologia Educacional/Escolar*, *Processos Comunitários e Ações Coletivas e Trabalho*, *Organizações e Gestão*.

Os estágios obrigatórios na área da Psicologia Organizacional e do Trabalho (POT) vinculam-se à ênfase *Trabalho, Organizações e Gestão* e abordam os fundamentos e as intervenções da Psicologia no campo das organizações de trabalho, entidades associativas e instituições públicas, sendo realizados em diversos locais, com predominância dos contextos organizacionais juniores. Voltados à profissionalização no campo POT, buscam desenvolver competências e habilidades relacionadas a práticas que promovam o desenvolvimento das pessoas e a qualidade de vida nas relações de/com o trabalho (Nuernberg, Schneider, Krawulski & Cruz, 2009)

A atuação do psicólogo nesse campo se apresenta como uma contribuição do saber psicológico que há muito tempo fornece ferramentas e subsídios para uma melhor compreensão e intervenção em contextos organizacionais. Tendo emergido a partir da industrialização ocorrida entre os séculos XIX e XX, a área superou uma atuação inicialmente limitada e voltada ao aspecto produtivo e funcional das organizações (Zanelli & Bastos, 2004), buscando uma perspectiva mais crítica e ampla, envolvendo questões relativas ao bem-estar dos trabalhadores e à influência do trabalho como categoria social estruturante nos processos de subjetivação (Spector, 2005).

Trata-se de uma área de atuação abrangente, que objetiva a compreensão do comportamento daqueles que trabalham, “tanto em seus determinantes e suas consequências, como nas possibilidades da construção produtiva das ações de trabalho, com preservação máxima da natureza, da qualidade de vida e do bem-estar humano” (Zanelli & Bastos, 2004, p.483). Presume-se que o treino para a atuação nessa perspectiva seja desenvolvido durante a formação acadêmica, principalmente por meio de estágios realizados em diversos contextos organizacionais: organizações públicas, iniciativa privada, terceiro setor ou, ainda, iniciativas no próprio ambiente universitário.

Em se tratando de uma área com tradição e práticas consolidadas no universo da Psicologia, não obstante as críticas referidas por Codo (1985) e ainda reproduzidas no meio acadêmico, os estágios no campo da POT têm sido buscados por diversas razões, muitas voltadas às possibilidades de inserção profissional encontradas. Tomando por base o embasamento legal referente a estágios, sua inserção e importância na estrutura curricular, a tradição do campo da POT e, principalmente, as repercussões da experiência na formação acadêmica e profissional de estudantes, o estudo aqui relatado objetivou identificar e analisar o panorama geral dos estágios desenvolvidos nesse campo por graduandos de Psicologia da UFSC.

Método

O estudo foi realizado por meio de análise documental dos Termos de Compromisso de Estágio (TCEs), documentos que formalizam o compromisso entre o estudante, a instituição de ensino e a organização onde as atividades ocorrerão. Esses termos, segundo preconizado pela Lei de Estágios, devem indicar “as condições de adequação do estágio à proposta pedagógica do curso, à etapa e a modalidade da formação escolar do estudante e ao horário e calendário escolar” (Brasil, 2008, p.3). Na UFSC, tais documentos são elaborados em uma plataforma *online*, o SIARE – Sistema de Inscrição, Acompanhamento e Registro de Estágio, que permite o gerenciamento de todos os estágios desenvolvidos por seus estudantes.

Esse registro possui informações como tipo de estágio (obrigatório ou não-obrigatório), entidade concedente, profissional supervisor local, período de realização do estágio, jornada semanal, dados sobre remuneração e auxílio-transporte, professor orientador na UFSC, etc. Também inclui o Plano de Atividades de Estágio (PAE), ou seja, o detalhamento das atividades

previstas para serem realizadas pelo estagiário, as quais são analisadas pelos coordenadores de estágio, observando sua adequação aos objetivos do curso.

Foram analisados os TCEs relativos a estágios obrigatórios e não obrigatórios realizados no período entre 2011 e 2014, mediante prévia autorização da Coordenadoria de Estágios do Curso. Dos 1.264 Termos identificados, 302 (23,9 % do total) caracterizavam estágios em POT, enquanto 962 (76,1%) eram relativos a outras áreas. Feita essa triagem, a análise documental deteve-se aos 302 registros de estágios vinculados à POT.

Os dados coletados foram registrados em formulário elaborado no Microsoft Office Excel®, nas seguintes categorias: número de registro do TCE, local de estágio, data de início e término, carga horária estabelecida, professor supervisor, atividades previstas e existência ou não de remuneração. Feita essa sistematização de informações, procedeu-se à sua análise por meio de técnicas de estatística descritiva.

Resultados e Discussão

Dos 302 TCEs específicos da área de Psicologia Organizacional e do Trabalho, identificou-se que 227 (75,17%) diziam respeito a estágios obrigatórios e 75 (24,83%) a não obrigatórios. A análise dos locais de realização desses estágios gerou dados surpreendentes: 80 ocorreram em organizações privadas, 21 em instituições públicas e nove em organizações do terceiro setor, enquanto 192 registros, ou 63,58% do total foram desenvolvidos em diferentes iniciativas e/ou setores inseridos na própria universidade.

Em relação a esses 192 registros, a análise mostrou uma preponderância de empresas juniores (EJs) como campos de estágio em POT: 130 deles, ou 67,71 %, abrangendo 15 EJs diferentes, das quais 14 vinculadas à própria UFSC. A diversidade de campos de atuação dessas empresas aponta para impactos positivos e singulares que os estudantes podem vivenciar em suas experiências de estágio, independentemente das especificidades dos contextos: Engenharia, Jornalismo, Nutrição, Administração, Design, Biologia, etc.

Estágios desenvolvidos junto ao Laboratório de Informação e Orientação Profissional (LIOP), inserido no Departamento de Psicologia da instituição, representaram 35 TCEs, com atividades voltadas à escolha, formação e inserção profissional, bem como ao planejamento de carreira e a processos de aposentadoria. Outros estágios identificados tendo como campo o ambiente universitário foram Programas de Educação Tutorial (PETs), grupo de apoio para pessoas vítimas de assédio moral no trabalho, Curso pré-vestibular, Hospital Universitário e secretarias administrativas de unidades acadêmicas.

A análise de dados restrita aos 227 TCEs referentes a registros de estágios obrigatórios indicou que aqueles realizados no contexto universitário representaram 76,65% do total, seguidos pelos estágios em organizações privadas (16,74%), enquanto organizações públicas contabilizaram 6,17% e organizações do terceiro setor apenas 0,44%. Dentre os 76,65 % de estágios

obrigatórios realizados no meio acadêmico, um quantitativo de 55,07% foi realizado em EJs, enquanto 13,21% deram-se no LIOP e 8,37% em outros locais.

A predominância de incidência de estágios em EJs não se manteve no caso dos estágios não obrigatórios em POT, onde a maior frequência encontrada se referiu àqueles desenvolvidos em organizações privadas (56%), seguida da própria UFSC (24%), LIOP e EJs (6,67% em cada campo) e 10,66% em outros locais. Estágios em organizações públicas somaram 9,33% e em organizações do terceiro setor 10,67%, percentuais mais elevados que nas experiências de estágio obrigatório.

A incidência de registros de estágios desenvolvidos no próprio contexto universitário, principalmente entre os estágios obrigatórios, é um dado relevante. Pode-se conjecturar que essas experiências possibilitam aos alunos uma maior autonomia de trabalho e também abertura a novas propostas de atuação em POT, por estarem inseridas em um contexto de aprendizado. É possível, no entanto, que elas proporcionem certa dimensão de “conforto e segurança”, já que se desenvolvem no mesmo ambiente em que ocorrem as aulas, estando, em princípio, menos sujeitas a instabilidades, exigências e até mesmo limitações de atuação comuns ao mercado de trabalho de modo geral.

A alta frequência de estágios realizados em empresas juniores indica não somente um interesse recorrente de estudantes de Psicologia na busca por estágios nesses locais, mas também que as próprias EJs têm se apresentado abertas à inserção desses alunos e interessadas em contar com as contribuições que tal área do conhecimento pode oferecer às suas atividades. Definidas pela Confederação Brasileira de Empresas Juniores como associações civis, sem fins econômicos, formadas e geridas por alunos de graduação, os objetivos primordiais dessas empresas são o aprendizado e o desenvolvimento profissional de estudantes, por meio da prestação de serviços e da realização de projetos para outras organizações e sociedade em geral (Brasil Júnior, 2012). Para além de propiciarem uma experimentação de exercício profissional permeado por elementos comuns ao mercado de trabalho, elas possibilitam também uma maior autonomia no desenvolvimento de atividades e projetos inseridos na área da POT. Ao criarem um ambiente de hierarquia mais horizontal e terem o aprendizado como objetivo fundante, as EJs permitem que o estagiário possa exercer funções em nível tático e estratégico, diferentemente de outros estágios, que muitas vezes se restringem a aspectos operacionais das práticas clássicas da área, como recrutamento e seleção, treinamento e desenvolvimento.

No entanto, estágios desenvolvidos fora do contexto acadêmico também podem oferecer aprendizados importantes. Além do desenvolvimento de competências básicas como comunicação, trabalho em equipe e negociação, entre outras, eles possuem como diferencial o contato com a realidade do mercado de trabalho. Nesse sentido, avalia-se a necessidade de uma maior consideração às potencialidades que outras organizações têm a oferecer para estagiários de POT, principalmente àqueles que realizam estágios obrigatórios, visto que os estágios não obrigatórios já são realizados em quantidade significativa nesses locais.

Um aspecto merecedor de análise relativamente a esses resultados é que o currículo vigente do curso impactou os estágios em três aspectos principais: quantidade de ênfases curriculares oferecidas, tempo mínimo exigido e carga horária. Como esse currículo passou a contemplar uma quarta ênfase/área de estágios (Psicologia Social e Comunitária), além das três tradicionais, ocorre maior diversificação das possibilidades de experiência prática e de formação dos estudantes, incluindo o estabelecimento de vínculos com novos campos de estágio e a reestruturação dos seus processos de divulgação, seleção e supervisão.

Com a mudança curricular, os estágios obrigatórios, anteriormente realizados em um semestre, passaram a sê-lo em dois semestres para cada uma das duas ênfases escolhidas, com redistribuição da carga horária de 20 para 12 horas semanais. Essas alterações são visíveis nos dados coletados, uma vez que a variabilidade das cargas horárias especificadas nos TCEs foi bastante significativa. Houve, porém, preponderância de termos de estágios previstos em 20 horas semanais, reflexo do fato de a imensa maioria dos registros analisados, em razão do período compreendido (2011-2014), se referirem a estudantes ainda vinculados ao currículo anterior.

Percebeu-se que no caso de estágios não obrigatórios a carga horária semanal adquire um caráter mais livre comparativamente aos obrigatórios, a critério da disponibilidade de tempo do aluno e da proposta feita pelos locais de estágio. A Lei de Estágios (Brasil, 2008) determina que a carga horária de estágio para estudantes de ensino superior não ultrapasse seis horas diárias e 30 horas semanais. Em casos de cursos que alternam teoria e prática, essa legislação permite estágios de 40 horas semanais nos períodos em que não haja aulas presenciais programadas, desde que previstos no projeto pedagógico do curso. Com a ressalva de dois TCEs de estágios obrigatórios com jornada de 40 horas semanas, realizados em uma organização privada sediada em outra cidade do Estado, provavelmente enquadrados nessa exceção, todos os demais atenderam às determinações legais.

Sobre remuneração, os dados encontrados também corroboraram as especificações da Lei de Estágio, as quais prevêm que apenas na hipótese de estágio não obrigatório seja compulsória a concessão de bolsa ou outra forma de contraprestação acordada, bem como de auxílio-transporte (Brasil, 2008). A totalidade de TCEs analisados referentes a estágios não obrigatórios firmava concessão de auxílio financeiro, enquanto apenas sete dos obrigatórios o faziam.

Quanto à exigência legal de haver um professor orientador da instituição de ensino e um supervisor da parte concedente (Brasil, 2008), evidenciou-se referência a 19 professores diferentes, no conjunto dos 302 Termos de Compromisso de Estágios analisados. Verificou-se, no entanto, que 87,96% dos registros analisados se referem a estágios supervisionados por oito professores vinculados à ênfase *Trabalho, Organizações e Gestão*, indicando que a supervisão vem sendo prestada por aqueles docentes com experiências práticas e profissionais na área da POT.

Considerações finais

A pesquisa realizada possibilitou a obtenção de um panorama de caracterização dos estágios desenvolvidos em POT no curso de Psicologia da UFSC, evidenciando seus locais de incidência, modalidades e cargas horárias despendidas, dentre outros aspectos. Como seu foco foi quantitativo, as atividades registradas nos documentos não foram objeto de análise. Os resultados encontrados abrem perspectivas de investigação sobre a temática da formação acadêmica e profissional em Psicologia, como, por exemplo, as configurações reais dos estágios desenvolvidos e suas repercussões na formação e no desenvolvimento de carreira dos estudantes.

Algumas limitações da análise documental realizada precisam ser apontadas: primeiramente destaca-se que os 1.264 TCEs identificados correspondem à quantidade de documentos de registros de estágios arquivados pela Coordenação de Estágios do Curso de Psicologia, podendo não corresponder à mesma quantidade de vivências de estágio diferentes. Por questões curriculares e outros motivos, é comum que ocorra um registro semestral do estágio, ou seja, que um estágio com duração de um ano por vezes seja registrado em dois TCEs diferentes, um para cada semestre. Em virtude do grande volume de TCEs encontrado e do modo de organização desses documentos, tornou-se inviável identificar com precisão quais se referiam (ou não) a uma mesma experiência.

Além disso, ao longo do processo de coleta de dados percebeu-se haver defasagem nos registros de estágios por meio dos Termos; principalmente no caso de estágios não obrigatórios, a quantidade de registros encontrada é inferior à real incidência de estágios, fato confirmado por professores supervisores e também estagiários, ex estagiários ou seus colegas. Essa defasagem pode decorrer de diversos fatores, como a falta de informação e/ou interesse dos estagiários em efetuarem o registro no SIARE e a consequente elaboração dos TCEs; as dificuldades burocráticas de “fiscalização” da elaboração desses documentos; a não entrega dos TCEs devidamente assinados à Coordenação de Estágios; os problemas de arquivamento desses documentos e, ainda, a falta de informação e/ou cobrança das unidades concedentes junto aos estagiários pela apresentação do TCEs. Essa discrepância entre os estágios realizados e os registros parece ser maior naqueles desenvolvidos no próprio contexto universitário, uma vez que nas organizações externas a necessidade de formalização tende a ser maior, devido a questões administrativas, legais e financeiras.

Tais constatações permitem problematizar a importância do registro do estágio, seja para a formalização do vínculo e garantia dos direitos preconizados pela Lei 11.788 (Brasil, 2008), seja pelo controle, por parte da Coordenação de Estágio e dos professores supervisores sobre as atividades desenvolvidas pelos alunos. Além disso, merece ser destacado também o próprio reconhecimento da experiência, uma vez que os Termos de Compromisso de Estágio se configuram como documentos legais e comprovam sua realização. É possível afirmar, portanto, que a incidência de estágios na área de POT é maior do que apontam os dados coletados, o que, sem dúvida, deve se repetir nas outras áreas de atuação da Psicologia.

Apesar dessas limitações dos dados disponíveis, os resultados encontrados permitem afirmar que a Lei de Estágios tem sido cumprida no que se refere à carga horária semanal, à proteção aos direitos dos estudantes e à garantia das condições necessárias ao seu desenvolvimento (supervisão local, orientação acadêmica, aprovação das atividades a serem desenvolvidas, etc). Evidentemente, os registros por si só não se constituem como representações fidedignas da realidade vivenciada pelos estagiários, o que aponta para a importância do acompanhamento por parte dos professores supervisores e da própria Coordenação de Estágios junto aos estudantes, além de destacar um campo rico de investigação científica.

Quanto aos locais de estágios, destacou-se a maior frequência de oportunidades oferecidas no próprio ambiente acadêmico, apresentando-se a necessidade de exploração daquelas externas à UFSC. A experimentação possibilitada pelos estágios oferece ao estudante a oportunidade de se projetar no futuro e de tecer novas expectativas, interesses e objetivos para sua vida profissional após a formação, com base na sua própria vivência ao estagiar.

Nesse sentido, o ideal seria que os alunos buscassem experimentar diferentes contextos e oportunidades plurais – que poderiam se dar através dos próprios estágios ou até mesmo de outras atividades complementares, como as de extensão, iniciação científica, entre outras, para enriquecer sua formação e preparo para atuação profissional. Na área da POT em específico, cada campo de estágio ou organização é única e pode oferecer oportunidades e aprendizados singulares, que impactarão de diferentes maneiras essa formação, bem como a construção de projetos futuros de carreira. ■

REFERÊNCIAS

- ABEP (2014). *Histórico das DCN's*. Recuperado em 26 de junho de 2014, de <http://www.abepsi.org.br/site/historico-das-dcn%C2%B4s/>
- Bardagi, M. P. & Boff, R. de M. (2010). Autoconceito, auto-eficácia profissional e comportamento exploratório em universitários concluintes. *Avaliação*, 15(1), 41-56.
- Bardagi, M. P.; Lassance, M.C.P. & Paradiso, A.C. (2003). Trajetória acadêmica e Satisfação com a Escolha Profissional de Universitários em Meio de Curso. *Revista Brasileira de Orientação Vocacional*, 4(1-2), 153-166.
- Bardagi, M.P.; Lassance, M.C.P.; Paradiso, A.C.; & Menezes, I.A. de (2006). Escolha profissional e inserção no mercado de trabalho: percepções de estudantes formandos. *Psicologia Escolar e Educacional*, 10(1), 69-82.
- Brasil, *Lei nº 11.788* (2008, 25 de setembro). Dispõe sobre o estágio de estudantes e dá outras providências. Recuperado em 02 de junho de 2014, de <http://www.unifesp.br/campus/-san7/images/pdfs/Estagio-lei-11788.pdf>
- Brasil, *Resolução nº 5* (2011, 15 de março). Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia, estabelecendo normas para o projeto pedagógico complementar para a Formação de Professores de Psicologia. Recuperado em 2 de junho de 2014, de http://portal.mec.gov.br/index.php?option=-com_content&id=12991:diretrizes-curriculares-cursos-de-graduacao
- Brasil Júnior (2012). *DNA Jr*. Recuperado em 02 de junho de 2014, de <http://www.brasiljunior.org.br/arquivos>
- Codo, W. (1985). O papel do psicólogo na organização industrial: notas sobre o "lobo mau" em psicologia. In S.T.M. Lane & W. Codo (Orgs.). *Psicologia social: o homem em movimento* (3a ed., pp.195-202). São Paulo: Brasiliense.
- Hauptenthal, C. & Krawulski, E. (2013). Interfaces entre atuação em contexto empresarial júnior e satisfação com o curso frequentado. In V.F. Quiroga & M.R. Cattaneo, (Comps.), *Transformaciones em las Organizaciones Del Trabajo: salud y ampliación de ciudadanía* (tomo I, pp.197-2004). Rosário: Editorial de La Universidad Nacional de Rosário.
- Nuernberg, A. H., Schneider, D. R., Krawulski, E. & Cruz, R. M. (2009). *Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Psicologia*. Universidade Federal de Santa Catarina.
- Peres, R. S., Carvalho, A. M. R. & Hashimoto, F. (2004). Empresa Júnior: integrando teorias e práticas em psicologia. *Revista Psicologia Organizações e Trabalho*, 4(2), 11-30.
- Spector, P. E. (2005) *Psicologia nas organizações* (2a ed). São Paulo: Saraiva, Teixeira, M.A.P & Gomes, W.B.; (2004). Estou me formando... e agora?: Reflexões e perspectivas de jovens formandos universitários. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 5(1), 47-62.
- Vieira, D. A.; Caires, S. & Coimbra, J. L.(2011). Do ensino superior para o trabalho: contributo dos estágios para inserção profissional. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 12(1), 29-36.
- Zanelli, J. C. & Bastos, A.V.G. (2004). Inserção Profissional do Psicólogo em Organizações e no Trabalho. In J.C. Zanelli, J.E. Borges-Andrade & A.V.B. Bastos (Orgs.). *Psicologia, Organizações e Trabalho no Brasil* (pp.466-491). Porto Alegre: Artmed.

SIGNIFICADO DO TRABALHO E GERAÇÃO Y: UMA ANÁLISE DO BLOG 20 E POUCOS, 20 E TANTOS

Livia Antonelli¹, Samantha de Toledo Martins Boehs²



Pessoas que nasceram entre 1978 e meados de 1990 integram a denominada Geração Y e são caracterizadas, segundo Oliveira, Piccinini e Bitencourt (2012), por um conjunto de comportamentos relacionados ao ritmo de mudança, elevada interatividade, rapidez no acesso à informação e entendimento de mundo. A Geração Y, diferente das gerações anteriores, Geração X e *Baby Boomer*^a, que viveram em uma conjuntura mais estável, nasceu e cresceu em um mundo em que a tecnologia avança de maneira acelerada propiciando o surgimento de um maior número de profissões e áreas de atuação no mercado, o que diversifica as possibilidades de decisão relacionadas à carreira.

Pesquisa realizada pela agência brasileira Box 1284 (2011), revelou que grande parte dos jovens que podemos caracterizar como da Geração Y, teve uma educação privilegiada, em escolas particulares de referência. Além disso, tiveram acesso a algumas oportunidades como o intercâmbio

^a A Geração X é constituída pelos nascidos de 1968 a 1978. Valorizam a qualidade de vida, horários flexíveis de trabalho e independência, preferem trabalhar sozinhos. A geração Baby Boomer é formada pelos nascidos de 1946 a 1967. Caracterizam-se por seguirem os valores tradicionais relacionados ao cumprimento de suas obrigações em relação à carreira. São leais à organização e valorizam o casamento, a educação e criação dos filhos. (Velo, Silva & Dutra; 2011).

¹ Graduada em Administração de Empresas com MBA em Gestão de Talentos e Comportamento Humano pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Atua na área de Recursos Humanos com desenvolvimento e performance de pessoas. Autora do Blog 20 E POUCOS, 20 E TANTOS. liviaantonelli@gmail.com

² Psicóloga (UFMG), mestre em Administração (UFPR) e Doutoranda em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Catarina. Docente do Departamento de Administração Geral e Aplicada da UFPR. Atua como Psicóloga Organizacional e leciona nas áreas de Gestão de Pessoas e Comportamento Humano. profsamantha.toledo@gmail.com

e a facilidade ao acesso de informações (proporcionado pela internet). Muitos jovens da Geração Y são fluentes em até cinco idiomas, valorizam a diversidade, preocupam-se com questões sociais e acreditam nos direitos individuais. Eles também costumam ser mais criadores do que receptores, formar redes para alcançar objetivos e priorizar a vida pessoal em relação às questões profissionais (Rumblesperger & Toneli, 2011; Vasconcelos, Merhi, Goulart & Silva, 2010).

No Brasil, a Geração Y não pode ser generalizada. De acordo com Oliveira, Piccinini & Bitencourt (2012), para muitos brasileiros o ensino superior ainda é um privilégio e a inserção digital um desafio. Dessa forma, o Brasil apresenta dois perfis de jovens da Geração Y: aqueles que, pela necessidade econômica, buscam a partir do trabalho prover recursos para si e/ou para a família, e outro, formado por jovens sem necessidade econômica iminente, interessados em constituir uma base sólida para a carreira. Em comum, esses jovens entendem a educação como importante para o futuro, buscam conciliar o estudo, a formação profissional e o trabalho, tanto em situações em que são privilegiados pelas condições econômicas de seus familiares, quanto pela necessidade e desejo de construir uma autonomia financeira.

Acostumados aos restaurantes “fast-food”, serviços 24 horas, fácil acesso à comunicação e ao compartilhamento de informações, a qualquer hora, de qualquer lugar, a Geração Y não aprendeu a esperar. Desta maneira, ao se depararem com a realidade, muitos precisam do reconhecimento instantâneo, o que nem sempre é possível no ambiente de trabalho, gerando decepção e frustração com os desafios que lhes são apresentados (Hassler, 2008).

Esses jovens estão inseridos nas organizações e divergem das gerações anteriores em relação aos motivos que levam a trabalhar, não considerando o principal fator para a busca e permanência no emprego apenas a segurança financeira. Segundo Vasconcelos et. al (2010), para os jovens, o trabalho é mais do que uma fonte econômica, deve também ser provedor de satisfação e aprendizado.

Hassler (2008), afirma que 80% dos jovens americanos de 20 e poucos anos estão insatisfeitos com a vida e que os desapontamentos são decorrentes, principalmente, da carreira ou escolha profissional, dos relacionamentos e da situação financeira. A insatisfação está relacionada às altas expectativas em encontrar um emprego ideal e também aos desafios e situações indesejadas que surgem na carreira. Os jovens da Geração Y buscam encontrar um trabalho ideal, que tenha propósito, significado e que propicie a realização pessoal. Entretanto, ao se depararem com as adversidades e os contrastes entre o ideal e o real, os jovens se frustram, trocam de curso, de área de trabalho e, na maioria das vezes, deixam os empregos visando novas oportunidades de trabalho em outras organizações ou de maneira independente. Esses comportamentos acabam propiciando percepções negativas sobre os jovens dessa geração.

Rumblesperger e Tonelli (2011) argumentam que referências negativas à Geração Y no ambiente organizacional estão relacionadas à inexperiência, conflitos e desentendimentos, seja como superior ou subordinado. Segundo os autores, a arrogância e o individualismo também são características

presentes nesses jovens, uma vez que para eles o ambiente competitivo tornou-se comum, aliado ao espírito de urgência.

Para Vasconcelos et. al (2010), a mudança de comportamento provocada pela Geração Y altera significativamente os critérios de carreira, promoção, estabilidade e vínculo profissional, aspectos valorizados pelas gerações anteriores.

O presente capítulo tem como objetivo compreender os elementos valorizados e o significado do trabalho para a Geração Y a partir da análise dos depoimentos de 18 jovens dessa geração extraídos do Blog “20 E POUCOS, 20 E TANTOS”.

Significado do trabalho e Geração Y

As primeiras pesquisas sobre o sentido do trabalho iniciaram na década de 70, a partir dos estudos de Hackman e Oldhan (1975), dois psicólogos que relacionaram a qualidade de vida ao sentido do trabalho. Para eles, um trabalho que apresenta sentido deve ser importante, útil e legítimo para quem o executa. Nessa mesma linha, Morin (2001), ressalta três características fundamentais que contribuem para dar sentido ao trabalho: a variedade das tarefas (que possibilita a utilização das competências do indivíduo), a identidade do trabalho (percepção da realização de uma tarefa do começo ao fim, responsabilizando-se pelo resultado do seu trabalho) e o significado do trabalho (a capacidade do trabalho ter um impacto significativo sobre o bem-estar ou sobre o trabalho de outras pessoas, de modo que contribua para a organização e para o ambiente social).

Em 1987, os pesquisadores do grupo MOW (*Meaning of Work International Research Team*), foram os precursores na realização de estudos em diferentes países para identificar o significado que os indivíduos atribuem ao trabalho. Pesquisas realizadas pelo grupo MOW (1987) e por Morin (2001) demonstram que a maioria das pessoas, mesmo que tivesse condições para viver o resto da vida confortavelmente, continuaria a trabalhar. Isto porque o trabalho, além de ser fonte de sustento, é um meio de possibilitar o relacionamento com os outros, de se sentir como parte integrante de um grupo, de ter ocupação e objetivo na vida.

Para Borges e Alves-Filho (2003), o significado do trabalho tem uma perspectiva cognitiva, com três naturezas principais: subjetiva, uma vez que apresenta uma variação individual, refletindo a história de cada um; sócio-histórica, pois reflete os fatos compartilhados por um grupo de indivíduos e as condições da sociedade na qual estão inseridos; e dinâmica, já que o significado está em permanente processo de construção. Apesar das diferenças nas abordagens sobre sentidos e significados do trabalho.

Segundo a pesquisa “Projeto Sonho Brasileiro”, desenvolvida pela agência Box 1284 (2011), para o jovem, um trabalho com sentido é aquele que conecta a realização pessoal com a profissão dos sonhos. O trabalho deve gerar felicidade e não apenas ser uma forma de retorno financeiro. O sucesso, no ponto de vista dos jovens, deixa de estar relacionado à riqueza ou status e passa a estar conectado com fazer o que gosta e conseguir aliar a vida pessoal à profissional. O dinheiro continua sendo importante para a segurança,

estabilidade, independência e bem-estar, entretanto, a nova geração objetiva ganhar dinheiro trabalhando com o que acredita. Além disso, para a Geração Y o trabalho deve ser divertido, dinâmico e contribuir para a sociedade.

Outro elemento relacionado ao significado do trabalho para a Geração Y é o caráter de multidisciplinariedade para o envolvimento das tarefas. A atividade laboral não é somente uma, em que o jovem coloca todas as expectativas. Com a finalidade de suprir as necessidades de realização ele costuma envolver-se em diferentes projetos e atividades simultaneamente, tais como: ONG's, grupos religiosos, associação de moradores, empresas juniores. Tolfo, Coutinho, Baasch e Cugnier, (2010) afirmam que todas as concepções sobre o significado do trabalho têm em comum a concepção de que ele é construído pelos indivíduos a partir de suas experiências com a realidade vivida.

Todos esses fatores refletem nas formas e perspectivas de carreira da Geração Y, que está inserida em um ambiente dinâmico, com múltiplas possibilidades de atuação. Esses jovens costumam desenvolver carreiras denominadas por Bendassolli (2009) como carreira portfólio e carreira proteana. Na primeira, o indivíduo tem o trabalho fragmentado em atividades, envolvendo-se em diferentes projetos ou experiências que podem lhe trazer retorno financeiro ou não, permitindo maior flexibilidade. Na carreira proteana, por sua vez, o profissional possui experiências diversificadas de trabalho, sendo capaz de adaptar-se a contextos e situações, mantendo-se orientado por valores, necessidades e ideais.

Na pesquisa desenvolvida por Vasconcelos et. al (2010) a Geração Y demonstrou priorizar em suas carreiras aspectos relacionados ao Estilo de Vida (22%), a Criatividade Empresarial (18%) e ao Serviço ou Dedicção à uma causa (16%). Desta forma, assume-se que os jovens buscam trabalhos onde possam conciliar as necessidades pessoais, familiares e de carreira. Além disso, buscam criar novos produtos ou serviços e querem sentir que estão contribuindo para a sociedade, engajando-se em temas pertinentes, como: educação, saúde, mobilidade, segurança e política.

A Análise do Blog “20 E POUCOS, 20 E TANTOS”

O Blog aborda histórias de jovens a partir da publicação de depoimentos, projetos, dicas, notícias e outros dados relevantes que funcionam como fonte de informação e motivação para que os leitores da Geração Y planejem a carreira e o futuro. Foram analisados os depoimentos fornecidos ao blog por dezoito jovens de vinte a trinta anos. A fim de preservar a identidade dos participantes, eles foram citados neste trabalho como “B”, fazendo referência à palavra “Blog”, seguidos de uma numeração de acordo com a sequência dos depoimentos.

Os dados foram analisados por meio da técnica de análise de conteúdo (Bardin, 1977) e classificados em duas categorias principais (características de um trabalho ideal; o contraste entre o trabalho ideal e o real). Segundo Bardin (1977), a análise de conteúdo é composta por um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores

(quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens.

A análise dos depoimentos demonstrou que grande parte dos jovens tem prorrogado a fase adulta, especialmente aqueles que foram privilegiados pela situação econômica de suas famílias. Essa geração tem buscado o autocohecimento e a reflexão sobre o que pensam em fazer na carreira através de algumas experiências como intercâmbios, estágios, e até mesmo usufruindo de um “período sabático” após a finalização dos estudos, caracterizado pela ausência do trabalho.

“A experiência mais marcante, que mudou a percepção que eu tinha sobre o mundo e me conectou com os meus valores e a minha essência foi o intercâmbio que fiz na Ásia.” – B1, 27 anos.

“Já visitei 30 países sob os mais diferentes intuitos: representando jovens líderes do Brasil, como facilitador, mestre de cerimônias, curioso e interessado em imersões culturais.” – B2, 25 anos.

As características de um trabalho ideal

A inovação é algo presente na realidade da Geração Y, os jovens relatam serem movidos pelo exercício da criatividade e da possibilidade de construir algo novo. Eles querem ter a certeza de que estão desenvolvendo habilidades e competências enquanto estão trabalhando e, quando não encontram oportunidades para exercerem os seus talentos, a frustração aparece (Arnett, 2004).

“(...) as atividades não eram tudo aquilo que eu imaginava. Com tanta diferença de comportamento e pensamento, tinha muita dificuldade para realizar o trabalho do meu jeito e pouca abertura para dar ideias e sugestões. Um dia a minha chefe me falou que o que ela precisava eram mãos para fazer e não cabeças para pensar.” – B7, 23 anos.

Outro fator importante para os jovens é a conexão com pessoas interessantes, que possam acrescentar para o aprendizado e para a troca de experiências. Com a influência dos avanços da tecnologia, eles desejam aprender continuamente por meio de diferentes meios, não dependendo somente das instituições formais como escolas e universidades. Costumam utilizar as fontes de informação disponíveis para aprenderem e apoiam-se em pessoas e oportunidades que possam fornecer as ferramentas que precisam para facilitar o aprendizado.

“Depois das experiências que tive, cheguei à conclusão de que precisava estudar e a melhor maneira seria sozinho. Eu lia sobre os mais variados assuntos: administração, marketing, espiritualidade, estratégia, autocohecimento e por aí vai. Eu também conversava com as pessoas e comecei a procurar um emprego, queria aprender com a prática em alguma empresa.” – B9, 23 anos.

Além disso, os jovens demonstram gostar do trabalho em equipe e valorizam a colaboração e a co-criação, contrastando com as afirmações de Rumblesperger e Tonelli (2011), que consideram que a arrogância e o individualismo são características da Geração Y que se sobressaem no ambiente laboral.

“Aprendi a valorizar e admirar muito mais as pessoas que trabalham em parceria conosco e que se dedicam dia após dia para a educação.” – B11, 24 anos.

Os depoimentos também demonstram que os jovens possuem interesses diversos, dedicam-se a diferentes projetos simultaneamente procurando conciliá-los. Essa característica vem ao encontro dos modelos de carreira portfólio e protena comentados anteriormente.

“Uma das maiores dificuldades nisto tudo é conciliar os trabalhos tão diferentes: é preciso muita organização, paciência e sacrifícios diários, mas a satisfação pessoal e o reconhecimento valem todo o esforço.” – B7, 23 anos.

“(…) Como uma forma de buscar forças em outras atividades e mudar de ares, decidi romper com tudo que fizera até então. Trabalhei em eventos, como garçom em um restaurante, assistente administrativa em uma empresa de networking, monitora em acampamento e consegui até um trabalho no Perú. Em paralelo, continuava escrevendo. Aceitei todas as experiências, pois queria conhecer um pouco de cada coisa e me encontrar.” – B10, 25 anos.

O contraste entre o trabalho ideal e o real

Para alguns jovens, a independência chega cedo e é preciso crescer sem o auxílio dos pais, corroborando a afirmação de Oliveira et. al (2012) de que não se pode generalizar a Geração Y. Entretanto, os dados demonstraram que mesmo para aqueles que não possuem o financiamento dos pais, a necessidade de trabalhar não se torna um motivo para que abandonem o objetivo de se realizarem profissionalmente.

“Hoje eu moro em um lugar legal e tenho uma situação confortável. Mas assumi cedo a minha independência e tive que aprender a adequar o meu estilo de vida em cada momento. Se for preciso abrir mão de algumas coisas não haverá problema.” – B9, 23 anos.

“Muitos sacrifícios financeiros tiveram que ser feitos e a vida social acabou sendo deixada de lado para que fosse possível arcar com os custos iniciais.” – B11, 24 anos.

“Por cerca de dois anos, tive muito trabalho. Eram 3 ao mesmo tempo. Foi um período muito difícil, cheguei a dormir 3 horas por noite para conseguir dar conta de tudo.” – B12, 28 anos.

A dificuldade da Geração Y em esperar se faz presente em alguns relatos, confirmando o que Hassler (2008) afirma sobre a necessidade do reconhecimento instantâneo e da necessidade de valorização dos resultados relacionados ao trabalho. Quando não são reconhecidos ou valorizados por seus líderes, os jovens encerram um ciclo rapidamente, buscando novas oportunidades de emprego ou iniciando projetos próprios. Para essa geração, mudar de um trabalho para outro em um curto espaço de tempo não é algo prejudicial para a carreira. A mudança é tida como uma forma de experimentar oportunidades até encontrarem um trabalho com o qual se identifiquem (Robbins & Wilner, 2001).

“Não me via dependendo de um emprego com um salário fixo para o resto da vida. Para ter mais liberdade, maior desenvolvimento profissional e uma renda melhor, eu sabia que seria preciso me dedicar para um projeto pessoal em algum momento.” – B13, 26 anos.

“Eu sinto que me libertei. Aquela vida de trabalhar em empresa não me cabia mais, estava doente. Foi uma mudança de rumo. – B16, 31 anos.

“Sempre deixamos muitas coisas pelo caminho. Mas é importante que isso aconteça pra que a gente valorize o caminho percorrido. Parece clichê, né? Mas eu adoro um desafio! Gosto de tudo que me movimenta, me provoca, me tira do eixo.” – B17, 26 anos.

O jovem da Geração Y, por esperar engajar-se com temas socialmente relevantes por meio do trabalho, quando se vê em um ambiente que não valoriza isso, sente-se insatisfeito e procura alternativas que possam suprir esse desejo, dentro ou fora da organização. A dedicação a uma causa foi observada em oito depoimentos do Blog.

“Decidi “me perder” para me surpreender, para descobrir no que eu realmente sou bom, em como eu posso contribuir para a minha comunidade e para o mundo serem melhores.” – B3, 25 anos.

“Eu quero continuar contribuindo para a construção de um mundo mais justo e para a formação de talentos e futuros líderes que também tenham esta visão.” – B8, 30 anos.

“Mudar o mundo é igual retirar uma baleia que está encalhada na areia da praia. Você jamais conseguirá sozinho, mas se você se unir a outras pessoas, pode ter certeza de que vai dar certo.” – B14, 25 anos.

Apesar de estarem cientes de que, para alcançarem o trabalho ideal é preciso sair da zona de conforto e persistir, apareceram nos depoimentos algumas dificuldades, relacionadas à escolha por carreiras não tão convencionais, tais como a pressão pelo êxito e pela independência financeira, impostas especialmente pela sociedade e pelos familiares.

“Enfrentei algumas barreiras, principalmente o preconceito por deixar de lado uma trajetória de carreira tradicional. Também tive que sair muitas vezes da zona de conforto e superar as dificuldades iniciais do negócio.” – B14, 25 anos.

“(…) Enfrentar a visão e o preconceito dos amigos e da sociedade com a minha nova carreira exigiu muita persistência.” – B1, 27 anos.

“Convencer a minha família de que era isso o que eu queria fazer não foi nada fácil, principalmente por todos os anos dedicados à faculdade, precisei ter muita paciência para superar a pressão e conseguir a compreensão e o apoio deles.” – B15, 24 anos.

Os depoimentos dos jovens no Blog 20 e POUCOS, 20 E TANTOS, retratam uma juventude que se sente feliz em um trabalho que possa conseguir realizar-se, ter segurança, autonomia e independência, relacionar-se com os outros e dar sentido à vida. No Blog é possível encontrar relatos sobre a felicidade e realização dos jovens nas áreas em que atuam.

“Tenho 20 e poucos anos e o privilégio de dizer que trabalho com o que amo.” – B6, 24 anos.

“Hoje a minha principal motivação é fazer o que eu amo. Encontrei uma forma de fazer o jornalismo da maneira que eu acredito. Mesmo tendo que fazer coisas que não gosto, a diferença é que agora eu consigo ver significado no que eu faço.” – B12, 28 anos.

Considerações finais

Os resultados da pesquisa demonstram que o jovem dessa geração tem buscado o autoconhecimento, a reflexão sobre o que gosta de fazer e sobre os objetivos para o futuro, considerando como trabalho ideal aquele que possibilita o desenvolvimento de habilidades e competências, o exercício da criatividade, a utilização dos talentos, a troca de experiências e o trabalho em equipe, corroborando com estudos anteriores sobre o tema (Arnett, 2004; Rumblesperger & Tonelli, 2011; Vasconcelos et. al, 2010).

Neste estudo, nota-se que a Geração Y deseja contribuir para a construção de um mundo melhor por meio do trabalho, engajando-se com temas relevantes para a sociedade. E que acima de tudo, o jovem dessa geração, possui a necessidade de amar o trabalho que realiza para que, ao sentir-se parte de um projeto maior, consiga se dedicar verdadeiramente ao universo em que está inserido.

Diante desse contexto, ao compreender as motivações, os elementos de satisfação e realização no trabalho, bem como o que realmente engaja e retém os jovens, as organizações, gestores e profissionais da área de gestão de pessoas estarão melhor habilitadas para promoverem intervenções e mudanças

nas práticas de gestão de pessoas e nas relações líder-liderado, que se por um lado atendem às necessidades de carreira da Geração Y, por outro, melhoram as relações de trabalho e conseqüentemente a eficácia organizacional. ■

REFERÊNCIAS

- Arnett, J. J. (2004). *Emerging Adulthood: The Winding Road from Late Teens through the Twenties*. Londres, Inglaterra: Oxford University Press.
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 229p.
- Bendassoli, P. F. (2009). *Psicologia e Trabalho: Apropriações e Significados*. São Paulo: Cengage Learning.
- Blog 20 E POUCOS, 20 E TANTOS. Disponível em: <<http://20epoucos20etantos.com/>>. Acesso frequente durante todo o período do estudo.
- Borges, L. O. de; Alvez-Filho, A. A. (2003). A Estrutura fatorial do Inventário do Significado e Motivação do Trabalho, IMST. *Avaliação Psicológica*, 2(2), 123-143. Recuperado em 10 de julho de 2014, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712003000200004&lng=pt&tling=pt.
- BOX 1284. *All work and all play*. Recuperado em 17 setembro de 2014, de <<http://vimeo.com/44130258>>. Acesso em: 17 set. 2013.
- BOX 1284. *Projeto Sonho Brasileiro*. Recuperado em 09 de agosto de 2014, de <<http://pesquisa.osenhobrasileiro.com.br/indexn.php>>.
- Hackman, J. R. & Oldham, G. R. (1975). Development of the job diagnostic survey. *Journal of Applied Psychology*, 60(2), 159-170. <http://dx.doi.org/10.1037/h0076546>
- Hassler, C. (2008). *20 something manifesto: Quarter-lifers speak out about who they are, what they want, and how to get it*. Novato, California: New World Library.
- MOW. *Meaning of work international research team*. (1987). The meaning of working. London: Academic Press.
- Morin, E. M. (2001). Os sentidos do trabalho. *Revista de Administração de Empresas*, 14(3), 8-19.
- Oliveira, S. R.; Piccinini, V. C.; Bitencourt, B. M. (2012). Juventudes, Gerações e Trabalho: É possível falar em Geração Y no Brasil? *Revista Organização e Sociedade*, 19(62), 551-558. Recuperado em 09 de Setembro de 2014 de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-92302012000300010&lng=en&tling=pt. 10.1590/S1984-92302012000300010.
- Robbins, A. & Wilner, A. (2001). *Quarterlife Crisis: The unique challenges of life in your twenties*. New York, NY: Penguin Putnam Inc.
- Rumblesperger, F. & Tonelli, M. J. (2011). *A construção social de jovens profissionais nas revistas Exame e Você S/A*. Anais do XXXV EnANPAD, Rio de Janeiro.
- Tolfo, S. R. da; Coutinho, M. C.; Baasch, D.; Cugnier, J. S. (2010). Sentidos y significados del trabajo: un análisis con base en diferentes perspectivas teórico-epistemológicas en Psicología. *Universitas Psychologica*, 10(1), 175-188. Recuperado em 08 de Outubro de 2014 de <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/revPsycho/article/viewFile/415/790>
- Vasconcelos, K. C. A. de; Merhi, D. Q.; Goulart, V. M.; Silva, A. R. L. A. (2010). Geração Y e suas Âncoras de Carreira. *Revista Eletrônica de Gestão Organizacional*, 8(2), 226-244. Recuperado em 08 de Agosto de 2014 de <http://www.revista.ufpe.br/gestaoorg/index.php/gestao/article/view/197>.
- Veloso, E. F. R.; Silva, R. C. da; Dutra, J. S. (2011). Gerações e Carreira: A Relação entre as Percepções sobre Carreiras Inteligentes e sobre Crescimento Profissional nas Organizações. In: *EnANPAD*, 35°, Rio de Janeiro/RJ.

VALORES RELATIVOS AO TRABALHO DE PSICÓLOGOS NO CONTEXTO BRASILEIRO

Pedro Alves Zanoto¹, Marília Cammarosano², Lucy Leal Melo-Silva³



Muitas variáveis têm sido investigadas a fim de se compreender a construção de carreira de diferentes categorias profissionais. Os valores relativos ao trabalho são parte da vasta gama de conceitos disponíveis na literatura referente ao tema, cuja pesquisa tem se conduzido há décadas, com o intuito de compreender quais aspectos da atividade laboral são importantes para as pessoas e as levam a trabalhar (Porto e Tamayo, 2008), podendo resultar em ferramentas para o trabalho de orientadores profissionais, gestores, visando à promoção do bem-estar laboral dos indivíduos e melhoria do desempenho.

Os trabalhos primordiais que fundamentam as pesquisas sobre valores relativos ao trabalho são aqueles que propõem, em primeiro lugar, uma teoria de valores básicos humanos. Schwartz (2006) aponta que o consenso sobre o conceito de valores humanos foi gradualmente estabelecido com as pesquisas realizadas a partir da década de 1950, sendo possível aglutinar os principais dados sobre o tema, destacando cinco aspectos básicos da compreensão do conceito de *valores humanos*: (a) são crenças, porém mais que

¹ Graduando da Psicologia pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto – USP, bolsista de iniciação científica PIBIC/CNPq, zanoto92@gmail.com

² Doutoranda em Psicologia pela FFCLRP – USP. Mestre em Ciências pela EESC – USP (2012). Especialista em Terapia Comportamental pelo ITCR – Campinas (2011). Graduada em Psicologia pela UFSCar (2008). Tem interesse e experiência nas áreas de atuação: Psicologia Organizacional e do Trabalho e Orientação Profissional e de Carreira. macammarosano@gmail.com

³ Psicóloga; livre docente pela USP (Ribeirão Preto); docente na Graduação e Pós-graduação em Psicologia da FFCLRP/USP. Responsável pela área de Orientação Profissional na FFCLRP/USP, na qual desenvolve pesquisa, ensino e extensão. Membro da Associação Brasileira de Orientadores Profissionais (ABOP) e da International Association Educational Vocational Guidance (IAEVG). lucileal@ffclrp.usp.br

apenas representações cognitivas frias, estão ligadas ao âmbito afetivo da experiência humana; (b) são atrelados a aspectos motivacionais, servem como referência e orientação para a ação humana, como metas a serem perseguidas; (c) são generalizados, e transcendem situações específicas, são metas abstratas aplicáveis a múltiplas situações; (d) servem como padrões ou critérios para selecionar ações e políticas, e orientar julgamentos realizados pelo sujeito; e (e) são hierarquizáveis em entre si, criando sistemas ordenados de valores pessoais específicos, partindo daqueles de maior importância, dotados de primazia em tomadas de decisão e julgamentos, para aqueles de menor importância.

Realizando pesquisas pautadas nessas concepções, Schwartz (1992, 1999, 2005) desenvolveu e propôs um modelo, composto por 10 tipos de valores apontados como universais e aplicáveis de forma intercultural. Os dez tipos motivacionais propostos por Schwartz são: Hedonismo (busca por prazer, autogratificação), Realização (busca por sucesso pessoal que seja reconhecido socialmente), Poder (busca por controle sobre pessoas e recursos), Autodeterminação (busca por possibilidade de ditar suas próprias ações e ideias), Conformidade (atenção às regras sociais e padrões já estabelecidos de comportamento e pensamento), Benevolência (busca fazer bem para aqueles que o cercam, direta ou indiretamente), Segurança (busca manter harmônicas e estáveis as relações e instituições nos níveis social, interpessoal e pessoal), Tradição (manutenção de estruturas, costumes e ideias socialmente estabelecidos), Estimulação (busca de novas situações, ideias e atividades) e Universalismo (busca pelo bem-estar e proteção dos outros, próximos ou não, assim como do meio ambiente) (Schwartz, 2006).

Em sua publicação de 2005, Schwartz expande o modelo apresentado, dispondo cada um destes 10 tipos em um plano, formando um *continuum* circular disposto em 2 eixos, representado pela Figura 1. Nessa figura circular, os tipos estão organizados por similaridades e diferenças motivacionais, sendo os tipos adjacentes aqueles que apresentam compatibilidade entre si. Consequentemente, quão mais distantes dois tipos se encontram um do outro, mais antagônicos eles são, configurando tipos opostos pelo centro do círculo como contrários. Os eixos no qual este círculo se situa, apresentam, em cada direção, uma categoria que engloba os valores ali situados. Tais pares antagônicos de conjuntos motivacionais são determinados por Schwartz como Abertura à mudança *versus* Conservação e Autotranscedência *versus* Autopromoção. Atualmente, esta teoria já foi investigada em mais de 60 países, inclusive o Brasil (Kamia; Porto, 2011).

Observa-se, então, o desenvolvimento de estudos voltados para a verificação da aplicabilidade do modelo de Schwartz ao contexto laboral, apoiados também na concepção proposta por Sagie e Elizur (1999) de que as estruturas de valores gerais e de valores relativos ao trabalho de um mesmo indivíduo estão relacionadas. Também, baseados na teoria de Schwartz (1992), Ros, Schwartz e Surkiss (1999) propuseram quatro conjuntos de valores do trabalho, paralelos aos quatro conjuntos motivacionais pessoais humanos de ordem maior: (a) os valores do trabalho intrínsecos, que se relacionam com

os valores de ordem maior de *abertura a mudança*, e se referem a metas obtidas pelos conteúdos e práticas referentes ao trabalho em si; (b) os valores do trabalho extrínsecos, que se relacionam com os valores pessoais humanos da ordem maior de *conservação* e se referem a metas obtidas pelos resultados do trabalho; (c) os valores do trabalho sociais, que são paralelos aos valores pessoais humanos de *autotranscendência* e tratam da busca de metas relacionais no ambiente de trabalho; e (d) os valores de prestígio, que são paralelos aos valores de *autopromoção*, e se referem à busca de poder, e reconhecimento social por meio do trabalho.



FIGURA 1. Estrutura motivacional dos valores humanos e fatores de ordem maior, de Schwartz (2005), conforme Tamayo e Porto (2009)

No Brasil, foram desenvolvidos pesquisas e instrumentos baseados nestas teorias de valores pessoais humanos e valores relativos ao trabalho. Porto e Tamayo (2003) validaram sua Escala de Valores Relativos ao Trabalho (EVT), ancorada no modelo apresentado anteriormente. Os resultados apontaram validade para a escala, com quatro fatores paralelos aos propostos na teoria, denominados Realização Profissional (Abertura à mudança); Estabilidade (Conservação); Relações Sociais (Autotranscendência) e Prestígio (Autopromoção). Porto e Tamayo desenvolveram outras pesquisas utilizando-se da EVT (2006, 2007), estudando em uma delas a influência dos valores de pais e colegas de curso sobre valores relativos ao trabalho de estudantes e em outra a relação entre valores relativos ao trabalho e os valores humanos básicos dos estudantes, utilizando-se da EVT e da Escala de Valores Humanos de Schwartz (1992) como instrumentos da pesquisa.

Os resultados apoiaram as relações positivas previstas entre as quatro estruturas de ordem maior de Schwartz e as quatro dimensões da EVT em conformidade com o apontado acima, com altos valores de covariância. Analogamente, foram encontradas covariâncias negativas entre Relações Sociais e Autopromoção, assim como entre Prestígio e Autotranscendência. Entretanto, as relações de conflito foram apenas parcialmente confirmadas, já que não foram encontradas covariâncias significativas entre Realização

Profissional e Conservação e entre Estabilidade e Abertura a Mudança, conforme o previsto pelo modelo teórico (Schwartz, 1992).

Em 2010, Porto e Pilati realizaram dois estudos com o interesse de revisar a EVT. No primeiro estudo detectaram haver representação limitada de certos tipos motivacionais, adequação questionável à teoria e ao conteúdo dos valores descritos na escala não necessariamente condizentes com aqueles propostos na teoria. No segundo estudo analisaram a EVT e a revisaram balanceando os itens relativos às necessidades expressas pelos eixos motivacionais propostos por Schwartz.

Para suprir as falhas destacadas acima, revisaram os itens, tomando a EVT como ponto de partida para a construção de uma nova escala. A partir de provas de juízes especialistas na teoria, desenvolveram novos itens que foram adicionados à escala, para representar melhor os aspectos subrepresentados na EVT. Batizaram então o novo instrumento desenvolvido como *Escala de Valores Relativos ao Trabalho – Revisada*, (EVT-R). Este instrumento foi, então, aplicado a uma amostra de tamanho significativo para sua validação, e os resultados mostraram que houve um efeito positivo da adição dos novos itens à escala, aproximando-a da teoria de valores de Schwartz.

Pesquisas têm investigado os valores relativos ao trabalho de diferentes categorias profissionais, a fim de obter informações férteis para elaborar estratégias organizacionais, para adequação indivíduo-cargo; indivíduo-tarefa e indivíduo-organização e fornecer base teórica para processos de orientação profissional. Focalizando categorias profissionais específicas Hagström e Kjellberg (2007) investigaram os valores relativos ao trabalho entre profissionais de Engenharia e Enfermagem, e observaram uma maior valorização de aspectos relativos ao altruísmo pelos profissionais de Enfermagem em comparação aos profissionais de Engenharia. Além disso, detectaram também que as profissionais do sexo feminino para ambas as ocupações tenderam destacar a importância de valores relativos a relações sociais e ao altruísmo quando comparadas à amostra do sexo masculino.

Nesta mesma linha de estudos acerca das prioridades axiológicas de classes específicas de trabalhadores, Cammarosano, Santos e Rojas (2014) investigaram, utilizando-se da EVT-R, valores relativos ao trabalho em uma amostra de investigadores inseridos num contexto de pesquisa e desenvolvimento. Os resultados indicaram que as prioridades axiológicas que caracterizam tais profissionais são de uma maior valorização de fatores relativos às categorias de segunda ordem de Relações Pessoais e Realização Profissional, com as categorias Segurança e Prestígio, seguidas na hierarquia.

No contexto de pesquisas sobre valores no trabalho em docentes universitários, Câmara e Pereira-Guzzo (2015), por meio da EVT, investigaram o alinhamento entre valores organizacionais e os valores do trabalho de professores universitários em uma amostra com 68 docentes, sendo 82% destes graduados em Ciências Exatas e Tecnológicas. Seus resultados indicaram uma estrutura motivacional que prioriza abertura à mudança em primeiro lugar, seguida por estabilidade, relações sociais e, finalmente, prestígio.

Esses achados contribuem para a compreensão da identidade profissional desta população específica: Ciências Exatas e Tecnológicas.

No que se refere ao psicólogo, foco deste estudo, a literatura disponível mostrou lacuna no que se refere a valores relativos ao trabalho e até mesmo valores básicos humanos. Em um estudo de revisão da literatura, Mazer e Melo-Silva (2010) destacam que a carreira do psicólogo é baseada na compreensão de certas disposições e interesses próprios do indivíduo, como o contato com o outro na prática profissional ou a relação de escuta, diálogo e cuidado. Com base na revisão, as autoras apontam ainda que a identidade profissional do psicólogo passa por um processo de mudança paradigmática, de uma *práxis* individual, clínica e reprodutiva de modelos para uma atuação crítica, política e localizada, pautada no ambiente social, bem estar coletivo e interesses públicos. A síntese da revisão mostra uma categoria profissional em transformação constante, sempre na busca de processos relacionais na sua prática e construção identitária.

Este estudo se insere em um projeto maior que inclui valores no trabalho em diferentes profissões. Particularmente, este estudo objetiva identificar os valores relativos ao trabalho de uma amostra de psicólogos brasileiros a fim de se levantar seu perfil motivacional.

Método

Participantes

Foram convidados a participar da pesquisa psicólogos de ambos os sexos, alocados em diferentes regiões do país. A amostra (N=126) teve média de idade de 37 anos, sendo composta 75% por mulheres, 35% de pessoas da região sudeste.

Instrumentos

Foram utilizados o Questionário sociodemográfico: foram coletados, para caracterização da amostra dados a respeito dos participantes compreendendo sexo, gênero, idade, estado civil, escolaridade, curso(s) superior(es) concluído(s), região do país em que se situa, natureza da IES em que trabalha (pública vs. privada). E, a Escala Revisada de Valores Relativos ao Trabalho – EVT-R, de Porto e Pilati (2010). Esse instrumento consiste em 34 valores do trabalho, divididos em 6 fatores principais, correspondentes à tipologia da teoria de Schwartz (1992), sendo eles: Autodeterminação e Estimulação ($\alpha=0,84$), (b) Segurança ($\alpha=0,79$), (c) Realização ($\alpha=0,81$), (d) Universalismo e Benevolência ($\alpha=0,77$), (e) Poder ($\alpha=0,72$) e (f) Conformidade ($\alpha=0,68$). A escala é respondida através da avaliação de cada um dos valores propostos aos respondentes por meio de escala Likert de 5 pontos, sendo 1 – Nada importante a 5 – Extremamente importante.

Coleta de dados

A coleta de dados foi realizada por meio de formulário on-line (plataforma Google Docs). O hiperlink do formulário e a carta-convite de participação na

pesquisa, foram compartilhados via redes sociais, correio eletrônico pessoal do aluno e correio eletrônico institucional da orientadora, endereçando-o a contatos pessoais inseridos nessa área e ao correio eletrônico de diretores de instituições de ensino superior de todo o país. Aos convidados que aceitaram participar do estudo, foi apresentado os seus objetivos e procedimento de coleta de dados, que consistiu em responder a EVT-R, de Porto e Pilati (2010). Antes do início de cada coleta, foi apresentado na plataforma o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Apenas mediante a afirmativa do participante de concordância e compreensão do termo foi liberada a resposta aos questionários.

Considerações éticas

O projeto no qual este se insere foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da FFCLRP-USP (CAAE - 30826814.1.0000.5407). Para o seu desenvolvimento foram respeitados os critérios éticos da Resolução n.º 466 de 12 de dezembro de 2012 do Conselho Nacional de Saúde, e solicitado que os participantes assinassem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Análise dos dados

Os dados quantitativos foram analisados estatisticamente por meio de programa computacional (SPSS – *Statistical Package for Social Sciences*), versão 17.0 e Microsoft Excel. Foi feita uma análise estatística descritiva a fim de caracterização sócio demográfica da amostra, bem como a exatidão da entrada dos dados, presença de casos extremos, distribuição de casos omissos, distribuição e frequência de respostas. Em seguida, foi realizada análise estatística para compreensão das prioridades axiológicas da amostra estudada. Para analisar a estrutura motivacional, foi calculada a média das respostas à escala likert para cada item, e a seguir calculada a média para as categorias de segunda ordem, de acordo com os itens que a compunham.

Resultados e Discussão

Os resultados apresentaram a seguinte sequência de fatores, do mais importante ao menos importante: (a) Relações Sociais (média = 4,34), que se refere à motivação altruística ou busca de relações sociais positivas no trabalho e de contribuição positiva para a sociedade através do trabalho realizado; (b) Estabilidade (média=3,80), que se refere à busca de segurança e ordem na vida pessoal e profissional através do trabalho, e a preservação do *status quo*, possibilitando suprir materialmente as necessidades pessoais; (c) Abertura à Mudança (média=3,56), que se refere à busca de realização pessoal e profissional, e de independência de pensamento e ação no trabalho através da autonomia intelectual e da criatividade; e, finalmente, (d) Prestígio (média=3,44), que se refere à busca de autoridade, sucesso profissional, e poder de influência no ambiente de trabalho.

O fator das Relações Sociais concentrou 85% das respostas entre as categorias “muito importante” e “extremamente importante”, com menos

de 1% de respostas nas categorias "nada importante" e "pouco importante". Esse nível de priorização só foi observado neste fator, destacando sua importância. Os outros fatores (Estabilidade, Abertura à mudança e Prestígio) apresentaram níveis similares de aceitação (65%; 57% e 53%, respectivamente), e também níveis consideravelmente próximos de rejeição (12%, 19% e 23%).

Os resultados foram consistentes com a teoria utilizada. Por exemplo, a relação de incompatibilidade entre tipos motivacionais contrários, prevista por Schwartz, foi estabelecida com a priorização total dos valores de Relações Sociais e ampla denegação dos valores de Prestígio, com as posições intermediárias estabelecendo uma posição mais equilibrada. Dessa forma, foi possível levantar um perfil motivacional de psicólogos brasileiros com base no modelo de Schwartz sobre valores no trabalho, contribuição para intervenções em orientação e planejamento de carreiras destinadas a esses profissionais.

A literatura aponta para uma valorização de aspectos sociais pelos psicólogos em sua escolha de carreira, formação e prática (Mazer e Melo-Silva, 2010), o que foi claramente confirmado no presente estudo. Atuando em múltiplos contextos, os psicólogos dispõem de diferentes maneiras de atuar frente a esses interesses, desde o nível de atendimento individual até a atuação em planejamento em serviços públicos, nas áreas de saúde, educação, trabalho e social.

É importante destacar que uma parte considerável da amostra (44%) encontra-se em algum estágio da carreira acadêmica, englobando docentes e pesquisadores de mestrado e doutorado, talvez explicando a aproximação da estrutura encontrada nesse estudo com a estabelecida por Câmara e Guizzo (2015) em sua pesquisa com professores universitários, havendo apenas uma inversão entre a valorização da abertura à mudança e das relações sociais. Além disso, a grande valorização da estabilidade pode ter sido influenciada pela grande presença desta categoria, cujo objetivo final em geral é um dos cargos de maior estabilidade possível: professor no ensino superior público.

Como a literatura apresenta lacuna de estudos sobre valores relativos ao trabalho e até mesmo valores básicos humanos em psicólogos, este estudo objetivou contribuir com o conhecimento nessa direção e para a descrição de perfis de valores, complementarmente a outras profissões. Novas pesquisas são necessárias para ampliar a produção do conhecimento sobre valores em diferentes cenários e contextos. ■

REFERÊNCIAS

- Câmara, J. R. S., & Pereira-Guizzo, C. de S. (2015). Work-related values and organizational values from the perspective of university professors: A correlational study. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 32(2), 259-268. Epub April 00, 2015. Retrieved July 23, 2015, from http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103166X2015000200259&lng=en&tlng=en. 10.1590/0103-166X2015000200010.
- Cammarosano, M., Santos, F. C. A., & Rojas, F. A. R. (2014). Valores relativos ao trabalho de pesquisadores em uma organização brasileira. *Revista de administração de empresas*, 54(4), 445-457. Doi: 10.1590/S0034-759020140409
- Elizur, D. & Sagie, A. (1999) Facets of personal values: A structural analysis of life and work values. *Applied Psychology: An International Review*, 48(1), 73-87.
- Hagström, T. & Kjellberg, A. (2007) Stability and change in work values among male and female nurses and engineers. *Scandinavian Journal of Psychology*, 48, 143-151, doi: 10.1111/j.1467-9450.2007.00576.x

- Kamia, M. & Porto, J. B., (2011) Comportamento proativo nas organizações: o efeito os valores pessoais. *Psicologia: ciência e profissão*, 31(3), 456-467.
- Mazer, S. M., & Melo-Silva, L. L. (2010). Identidade profissional do Psicólogo: uma revisão da produção científica no Brasil. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 30(2), 276-295. Retrieved August 14, 2015, from http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932010000200005&lng=en&tlng=pt. 10.1590/S1414-98932010000200005.
- Porto, J. B., & Pilati, R. (2010). Escala revisada de Valores relativos ao Trabalho - EVT-R. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 23(1), 73-82. Retrieved August 17, 2015, from http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722010000100010&lng=en&tlng=pt. 10.1590/S0102-79722010000100010.
- Porto, J. & Tamayo, A. (2003). Desenvolvimento e validação da escala de valores do trabalho – EVT. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 19(2), 145-152.
- Porto, J. B. & Tamayo, A. (2006). A influência dos valores laborais dos pais sobre os valores laborais dos filhos. *Psicologia: reflexão e crítica*, 19(1), 151-158.
- Porto, J. B. & Tamayo, A. (2007). Estrutura dos valores pessoais: a relação entre valores gerais e laborais. *Psicologia: teoria e pesquisa*, 23, 63-70.
- Porto, J. B., & Tamayo, A. (2008). Valores do trabalho. In M. M. M. Siqueira (Ed.), *Medidas do comportamento organizacional*. Porto Alegre, RS: Artmed
- Ros, M., Schwartz, S. H. & Surkiss, S. (1999). Basic individual values, work values, and the meaning of work. *Applied Psychology: An International Review*, 48(1), 49-71
- Elizur, D.; Sagie, A. Facets of personal values: A structural analysis of life and work values. *Applied Psychology: An International Review*, v.48, n.1, p.73-87, 1999.
- Schwartz, S. H. (1992). Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. in M. P. Zanna (Org.), *Advances in experimental social psychology*, 24. (pp. 1-65). New York, NY: Academic Press.
- Schwartz, S.H. (1999). A theory of cultural values and some implications for work. *Applied Psychology: An International Review*, 48, 23-47.
- Schwartz, S.H. (2005). Valores Humanos Básicos: seu contexto e estrutura intercultural. in A. Tamayo; J.B. Porto (Org.), *Valores e Comportamento nas Organizações* (pp. 21-55). Petrópolis: Vozes.
- Schwartz, S. H. (2006). Basic human values: Theory, measurement, and applications. *Revue française de sociologie*, 47(4), 249-288.
- Tamayo, A., & Porto, J. B. (2009). Validação do Questionário de Perfis de Valores (QPV) no Brasil. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 25(3), 369-376. Retrieved August 17, 2015, from http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722009000300010&lng=en&tlng=pt. 10.1590/S0102-37722009000300010.
-

DOCENTES APOSENTADOS E EXERCÍCIO DO TRABALHO VOLUNTÁRIO: ENTRE A CONTINUIDADE E RUPTURA DA/NA CARREIRA

Edite Krawulski¹, Raquel Favretto², Karla de Oliveira Cruz³,
Paloma Fraga Medina⁴, Ana Carolina de Albuquerque Ribeiro⁵



As implicações do trabalho na constituição identitária dos sujeitos têm sido reiteradamente discutidas nas últimas décadas. As trajetórias profissionais, em seus processos de repetição e ruptura, são profundamente marcadas pelas relações de trabalho vivenciadas, e, assim compreendidas, as experiências dos trabalhadores são tidas como importantes na construção da sua subjetividade.

O trabalho ocupa amplos espaços na constituição da existência humana, inserindo-se dentre as atividades mais importantes que os indivíduos realizam, constituindo-se como fonte relevante de significados na construção da vida humana associada (Silva & Tolfo, 2012). Ao longo da vida laboral, com suas distintas etapas, por meio do exercício de suas atividades profissionais eles podem criar e reconhecer-se enquanto indivíduos e seres sociais.

¹ Psicóloga, Mestre em Administração e Doutora em Engenharia de Produção – Ergonomia. Docente da Graduação e da Pós-Graduação em Psicologia da UFSC. Ex Coordenadora do Curso e Ex Chefe do Departamento de Psicologia; Integrante do Laboratório de Informação e Orientação Profissional. Ex tesoureira da Associação Brasileira de Orientadores Profissionais (gestão 1997-1999). edite@cfh.ufsc.br

² Psicóloga, Especialista em Fenomenologia Existencialista Sartreana (UNISUL), Mestre em Psicologia, na área Psicologia das Organizações e do Trabalho (UFSC). Atual como psicóloga clínica e é professora do programa de Pós-Graduação do ICEP em Psicologia Organizacional e Coaching. raquelfavretto@yahoo.com.br

³ Psicóloga e Mestranda em Psicologia no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFSC (Área Psicologia das Organizações e do Trabalho, Linha Formação profissional, desenvolvimento de carreira e inserção no trabalho); Integrante do LIOP – Laboratório de Informação e Orientação Profissional. karladeoliveirac@gmail.com

⁴ Psicóloga, MBA em Gestão de Pessoas (FACEL) e Mestranda em Psicologia (UFSC). Integrante do Laboratório de Informação e Orientação Profissional. Foi tutora na UNOPAR – CEMAP/RS. Orientadora educacional no Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC/RS. Atuou como Psicóloga Social no Centro de Referência em Assistência Social em São Valentim (RS). psicopaloma@gmail.com

⁵ Ana Carolina de Albuquerque Ribeiro é graduanda em Psicologia e ex bolsista voluntária de iniciação científica na Universidade Federal de Santa Catarina. anacaribeiro@gmail.com

Considerando a premissa da centralidade do trabalho no processo de viver, a aposentadoria se caracteriza como um processo que produz múltiplos impactos nessa trajetória profissional. A literatura tem destacado duas dimensões diferentes da aposentadoria, as quais produzem desdobramentos também singulares para o sujeito. Uma delas, de natureza objetiva, ocorre burocrática e formalmente, a partir do rompimento com um exercício profissional ou contrato de trabalho e do recebimento de benefício previdenciário (Roesler, 2012). Já a segunda dimensão tem caráter subjetivo, e consiste no processo de se desvincular da atividade profissional e de aspectos que se estendem para além desta: de um grupo social, de uma carreira e principalmente de uma identidade construída ao longo das vivências de trabalho (Roesler, 2012; França, 2008; Zaneli, Silva & Soares, 2010).

A passagem de trabalhador a aposentado é, portanto, complexa e permeada por diversas questões, dentre as quais a incerteza do que está por vir, pois o ciclo que termina é conhecido, enquanto aquele que se inicia pode ser apenas imaginado (Roesler, 2012). Desse modo, a aposentadoria traz consigo a necessidade de redefinição de projetos de vida, ainda que a autoimagem do trabalhador que se aposenta esteja permeada por sua identidade profissional. Estudiosos têm apontado que se trata de um processo cujas implicações podem abranger dificuldades e aspectos financeiros e também psicológicos, decorrentes do trabalho que deixou de ser desempenhado (Hermida & Stefani, 2011). O afastamento do trabalho provocado pela aposentadoria talvez seja a perda mais importante da vida social das pessoas, pois pode acarretar em outras perdas futuras que tendem a afetar sua estrutura psicológica, e cujas consequências negativas mais imediatas se relacionam à diminuição da renda familiar, à ansiedade frente ao vazio deixado pelo trabalho e ao aumento na frequência de consultas médicas (França, 1999).

A literatura a respeito da aposentadoria é vasta, e aumenta à medida que o tema ganha maior relevância social e acadêmica. Embora essa temática venha sendo objeto de investigação e de produção científica por parte de muitos estudiosos (Santos, 1990; França, 2008; Costa & Soares, 2008; Zhan, Wang, Liu & Shultz, 2009; Zaneli, Silva & Soares, 2010; Menezes & França, 2012; Roesler, 2012; França, Menezes, Bendassoli & Macedo, 2013), poucas pesquisas contemplam satisfatoriamente os casos de trabalhadores cuja aposentadoria não implica no desligamento total das atividades profissionais que já eram exercidas durante a trajetória laboral.

Em determinadas profissões e/ou fazeres, o vínculo estabelecido com o trabalho possui características e natureza peculiares, produzindo um processo de desvinculação também idiossincrásico. É o que ocorre, por via de regra, com os docentes, sobretudo aqueles vinculados a instituições de ensino superior públicas, os quais nem sempre se desengajam das suas atividades ao se aposentarem, por escolha ou por circunstâncias legais que assim o exigem, como o caso da aposentadoria compulsória por idade (Silva, 2010; Krawulski & Ribeiro, 2013).

A aposentadoria de docentes do magistério superior possui contornos específicos a essa profissão (Deps, 1994). As peculiaridades das atividades desenvolvidas por esses profissionais, o *status* construído durante a carreira docente, a vinculação a agências de fomento, bem como a necessidade de manter o reconhecimento pelo trabalho na instituição onde atuam são algumas das razões para que mesmo com o advento da aposentadoria, haja continuidade no exercício do seu trabalho. Assim, muitos deles permanecem trabalhando em suas instituições após se aposentarem, ainda que as tarefas desempenhadas, o tempo despendido e os compromissos e responsabilidades assumidos se modifiquem.

A disposição para a continuidade das atividades docentes é formalizada por meio do trabalho voluntário. O voluntariado é uma prática comum e em crescente expansão, particularmente entre os aposentados, servindo, de certa forma, como mecanismo para manterem-se socialmente ativos e afastarem-se do preconceito relacionado à aposentadoria (Souza & Lautert, 2008). Conforme apontam pesquisas, o voluntariado se diferencia do trabalho formal por não possuir remuneração, obrigatoriedade ou rigidez de horário, prevalecendo a liberdade e o desejo por realizá-lo. Trabalhadores voluntários aposentados comumente não se percebem como tais, em razão do prazer advindo da atividade desenvolvida (Figueiredo, 2005).

O trabalho docente voluntário de aposentados vem sendo estudado em suas perspectivas, características e peculiaridades, em seu potencial para a continuidade tanto da formação quanto da contribuição intelectual às instituições onde se inserem e, ainda, como nova modalidade de trabalho precarizado de que lançam mão as instituições de ensino superior (Amoroso, 2008; Guimarães, Soares & Casagrande, 2012). Acredita-se que uma das razões que levam docentes aposentados a permanecerem por mais tempo trabalhando nas instituições, por meio de termo de adesão, se relaciona à centralidade que alcançaram na instituição ao longo de sua vida laboral, independentemente da hierarquia do cargo que ocupavam ou do conjunto de tarefas que lhes cabia (Krawulski & Ribeiro, 2013).

Na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), campo da pesquisa aqui relatada, o trabalho voluntário docente é formalizado por meio do Programa de Serviço Voluntário da instituição, criado por meio de Resolução própria, a qual define como trabalho voluntário o exercício não remunerado de atividades de ensino, pesquisa e extensão, prestadas por pessoas físicas, inclusive servidores aposentados da Universidade e de outras instituições de ensino superior. Assegurada por essa legislação interna, pautada pela Lei maior^a, a possibilidade de atuação docente em caráter voluntário é buscada por muitos dos docentes da instituição ao se aposentarem, como forma de se manterem em atividade.

^a Lei n. 9608, de 18/02/98, que institui o trabalho voluntário no Brasil. O Art. 1º dessa Lei define como trabalho voluntário "a atividade não remunerada, prestada por pessoa física a entidade pública de qualquer natureza, ou a instituição privada de fins não lucrativos, que tenha objetivos cívicos, culturais, educacionais, científicos, recreativos ou de assistência social, inclusive mutualidade" (BRASIL, 2011).

Considerando essas questões, a pesquisa realizada objetivou identificar os motivos da adesão de docentes aposentados ao trabalho voluntário na UFSC e estabelecer relações entre a permanência em atividade docente por esse meio e possíveis estratégias de continuidade do ciclo de vida laboral.

Método

O estudo teve caráter qualitativo e foi desenvolvido em duas etapas. Na primeira foi realizada análise documental junto a processos^b de 64 docentes aposentados que apresentaram plano de trabalho na modalidade voluntária à instituição no período de 2008 a 2012 e que se encontravam atuando em seus diferentes departamentos de ensino. Os dados coletados nessa etapa, acessados após solicitada e obtida a devida autorização do gestor responsável, foram tratados recorrendo-se a planilhas Excel e a tabelas de distribuição de frequência. Seu objetivo consistiu em identificar o “estado da arte” do trabalho docente voluntário na instituição, além de caracterizá-lo em linhas gerais (Krawulski & Ribeiro, 2013).

A segunda etapa da investigação, focalizada no presente texto, foi desenvolvida após sua aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFSC. Foram realizadas entrevistas a partir de roteiro semiestruturado com cinco desses docentes, selecionados intencionalmente, observados os critérios de vinculação a diferentes unidades acadêmicas da instituição e de tempo superior a um ano exercendo formalmente trabalho voluntário, ou seja, mediante assinatura do termo de adesão a essa modalidade de atuação.

Os dados levantados nessa etapa foram tratados por meio da análise de conteúdo das transcrições das entrevistas (Bardin, 1979). O processo de análise desses dados possibilitou a identificação de categorias e temas emergentes, por meio dos quais foram conhecidos os motivos pelos quais os docentes aposentados permanecem exercendo suas atividades em caráter voluntário. Também foi possível relacionar essa permanência em atividade docente por meio do voluntariado com estratégias de continuidade da/na carreira docente e do ciclo de vida laboral.

Resultados e Discussão

O mapeamento do “estado da arte” do trabalho voluntário docente realizado na primeira etapa da pesquisa mostrou que essa modalidade de trabalho se concentra especialmente em alguns centros/departamentos/áreas da instituição, tem duração média de dois anos, despende carga horária de até 20 horas semanais e contempla atividades diversificadas, porém desenvolvidas predominantemente nos programas de pós-graduação (Krawulski

^a “Processo” é um conjunto individual e formal de documentos, devidamente numerado, correspondente a cada uma das solicitações de adesão ao trabalho voluntário, e que contém todas as informações inerentes ao vínculo estabelecido, desde o período da adesão até as atividades propostas para serem desempenhadas. Após tramitar por todos os setores competentes da instituição, esses processos ficam arquivados no setor de gestão de pessoas.

& Ribeiro, 2013). Embora tenham sido encontrados registros de docentes aposentados exercendo trabalho voluntário nas 11 unidades universitárias da instituição, sua distribuição não era uniforme: 46 dos 64 docentes cujos processos foram analisados atuavam em quatro dessas unidades, evidenciando maior concentração em áreas onde o trabalho docente geralmente se dá em regime de dedicação exclusiva.

Presumiu-se que, em função dessa característica, o processo de desligamento do trabalho após a aposentadoria talvez tenha sido vivenciado com maiores dificuldades, além de envolver o desejo e/ou necessidade de continuidade de projetos que se encontravam em desenvolvimento, muitos dos quais, inclusive, contando com financiamentos por parte de agências de fomento. Outros aspectos que podem ser considerados são as microculturas organizacionais, que em algumas áreas incentivam e esperam essa continuidade, além da existência de programas de ensino em pós-graduação que precisam do trabalho qualificado de tais docentes para manterem sua qualidade e produtividade.

Quanto à duração média de dois anos encontrada para essa modalidade de trabalho, trata-se de um prazo derivado da legislação institucional que estipula um período inicial máximo de dois anos, com possibilidade de renovação posterior, uma vez que essa renovação acontece duas vezes ou mais em muitos casos, resultando em uma permanência por tempo bem maior que dois anos no exercício do trabalho voluntário (Krawulski & Ribeiro, 2013). Ainda que essa continuidade seja percebida, há, no entanto, uma redução significativa na carga de trabalho, limitando-se a aproximadamente 20 horas semanais, dado que corrobora os resultados de estudo desenvolvido por Menezes e França (2012), apontando a influência de uma maior flexibilidade e controle sobre o trabalho na escolha pela permanência na organização após a aposentadoria.

Foi identificada uma ampla variedade de atividades desenvolvidas a título de voluntariado por parte dos docentes, incluindo desde a ministração de disciplinas obrigatórias ou optativas, a organização de eventos e até mesmo a participação em reuniões administrativas. No entanto, o trabalho exclusivo no âmbito da pós-graduação mostrou-se majoritário, sendo identificado em 30 casos dentre os 64 analisados, enquanto aproximadamente um terço deles propôs-se a atuar em ambos os níveis de ensino. Na pós-graduação, destacaram-se como atividades exercidas a orientação de mestrandos e/ou doutorandos, a ministração e/ou colaboração em disciplinas, a participação e/ou condução de projetos de pesquisa, a participação em bancas examinadoras e a organização de eventos científicos.

Em termos de perfil sociodemográfico dos cinco docentes entrevistados na segunda etapa da pesquisa, todos são casados, quatro são do gênero masculino e uma é mulher, três têm filhos e os outros dois têm enteados, três possuem netos e suas idades variam entre 57 e 73 anos, com média aproximada de 66 anos. Quatro deles são pós-doutores, atuam em programas de pós-graduação e têm ou tiveram até há pouco bolsas de produtividade de agências de fomento, e um é mestre e atua somente no nível de graduação.

Todos estão aposentados há pelo menos dois anos, e um deles há 12 anos. Dois se aposentaram em decorrência de terem atingido a idade da aposentadoria compulsória (que ocorre aos 70 anos no serviço público). Para ambos, essa obrigatoriedade legal de efetuarem o desligamento do trabalho não foi bem recebida, embora aleguem que tenham se preparado para o momento. A resistência decorreu de considerarem que ainda se encontravam em plena condição tanto de saúde quanto de desempenho profissional, sendo, portanto, um “crime acadêmico” terem de se afastar e deixar de utilizar sua vasta experiência na atuação docente.

As categorias emergentes a partir dos dados, e que favoreceram a compreensão do trabalho voluntário realizado pelos docentes aposentados foram: a escolha pela carreira docente; a decisão pela aposentadoria; a decisão pela continuidade do trabalho na condição de voluntário; a rotina como aposentado e a perda do espaço e desvalorização institucional. A escolha pela carreira docente constituiu-se como o marco inicial na trajetória dos entrevistados. Os motivos que levaram a essa escolha foram diversos, mas efetivamente desencadearam um processo de construção da trajetória profissional na docência.

Dentre esses motivos que levaram à escolha pela carreira docente foi referida a identificação familiar, conforme declarou um dos sujeitos: *Sou de família de professores, (...), fui criado nesse ambiente dentro de escola (...) minha mãe dizia assim, não seja professor, que professor ganha mal. (...). E aí eu fui para a universidade, porque na universidade não se ganha tão pouco, entende, então eu cumpri o mandato dela, eu fui ser professor que ganha mais, não que ganha menos.* Outro sujeito reportou ainda ter escolhido ser professor ao experimentar atividades de monitoria, quando ainda era estudante, e constatar que “se saía bem” na atividade de ensinar.

Quanto à decisão pela aposentadoria, conforme já referido, dois dos entrevistados não a tomaram e sim foram compelidos por força de dispositivo legal, por terem atingido a idade limite prevista no serviço público brasileiro. Chamou a atenção que nenhum dos docentes referiu ter decidido aposentar-se simplesmente por “ter completado o tempo”. Nos outros três casos a decisão pela aposentadoria também foi tomada considerando aspectos legais, relacionados ao temor de perda de direitos trabalhistas adquiridos, caso permanecessem na ativa e ocorressem mudanças na legislação.

Percebeu-se, assim, que ao enveredarem pelo trabalho voluntário como estratégia de continuidade do exercício profissional, ocorreu, na verdade, uma decisão pela “não aposentadoria”, ou seja, os participantes, ao optarem pelo trabalho voluntário, permaneceram trabalhando e seguindo sua trajetória profissional como sujeitos ativos, movimentando-se no mundo por meio de seu trabalho. Um deles, ao dissertar a esse respeito, relatou que desde o momento em que efetivou sua aposentadoria já havia escolhido a não ruptura da carreira docente: *Não, eu sabia que ia me aposentar e eu sabia que tinha essa resolução* (referente ao trabalho voluntário na instituição).

A decisão pela continuidade do trabalho na condição de voluntário, conforme os depoimentos explicitaram, está diretamente ligada à satisfação gerada ao longo da trajetória profissional, que se iniciou na escolha pela

docência e perpassou até o momento da aposentadoria. O docente aposentado e que atua como voluntário há 12 anos assim se manifestou: *Essa coisa é muito pessoal, se você se sente feliz numa área você vai continuar com ela, mas se você sente magoado, desculpem minhas colegas que aposentaram mais jovem do que eu, mas nem queiram entrar na instituição. É uma satisfação pessoal. Então, voluntário, como eu falei, é uma satisfação pessoal, sinceramente.*

Essa alusão à satisfação pessoal representa que a constituição enquanto sujeito, sendo professor, teve um valor positivo e, dessa forma, a constituição da identidade como docente foi significativa no momento da decisão em continuar em exercício na universidade. Assim, quando se trata da construção da identidade profissional, de todo capital adquirido em anos de trabalho, não há como negar que decidir por encerrar uma vida de trabalho institucional pode acarretar na perda dessa identidade. No que tange à docência, a identidade de professor, e, principalmente, professor da UFSC, é significativa e difícil de ser deixada, como expressou a docente entrevistada: *professora voluntária, pois é, e agora quando eu terminar (o tempo como voluntária), o que vou colocar? Ex professora da UFSC; porque é uma identidade difícil de tirar e a UFSC tem um nome forte para perder de graça. Eu acho que é isso, o trabalho voluntário é uma continuidade. E dá um certo medinho, será que eu não vou querer voltar? Então vou deixar uma linhazinha presa pra não romper com tudo!*

A rotina de aposentado foi descrita, de modo geral, como um tempo da vida que possibilita realizar outras atividades, antes preteridas pelo tempo excessivo dedicado ao trabalho. Viagens, maior contato e convívio com a família (com destaque para esposas e netos), leituras e outras atividades de natureza cultural, além de atividades de manutenção do espaço doméstico foram referidas como integrantes dessa rotina. Todos ressaltaram que o tempo dedicado à universidade em caráter voluntário não se sobrepõe a esse rol de ocupações, o qual é priorizado.

Essa rotina também se caracteriza por realizar aquilo que se quer com tempo: *faço tudo devagar, (...), Eu me dou o tempo de fazer as coisas mais devagar, pelo fato de não ter tanto compromisso, mas, por outro lado, eu ainda continuo com a angústia hiper moderna do sentimento de não estar fazendo tudo que eu poderia, de não ter dando conta de tudo que eu gostaria [...] eu faço minha academia três vezes por semana de manhã, eu volto, passo no super, (...) cuido um pouco mais da casa...* Alguns depoimentos evidenciaram que a diversidade de ocupações buscadas no novo momento da vida parece ser antídoto para evitar o vazio e o “tempo livre” tão desejado durante a trajetória de trabalho com sua típica sobrecarga.

Todos os entrevistados fizeram referências à perda do espaço e a um sentimento de desvalorização por parte da instituição para a qual ainda trabalham. O espaço físico que ocupavam quando na ativa passa a ser domínio de outros docentes recém ingressantes na instituição, e se veem destituídos de um lugar para continuarem a exercer seu ofício. Em suas falas a esse respeito fica evidente a sensação de desrespeito por parte da instituição, visto que imediatamente, ao encerrarem sua atuação como efetivos e assumirem atividades como voluntários aposentados, muitos perdem a sala que ocupavam até então.

Essa queixa foi assim explicitada: *O único desgosto que eu tive foi que a portaria disse que eu tinha direito a espaço, e quando eu chego aqui não tem espaço [...] Hoje você é muito bem aceito e amanhã alguém diz “ó, você vai sair da sala”. Problema sério! Então esse é o, como se diz na gíria, o troco que a universidade dá para o voluntariado. Além da questão do espaço, o sentimento de desvalorização e o não reconhecimento dessa modalidade de trabalho ecoam: tem uma desvalorização, pode anotar aí. É uma desvalorização, porque o voluntário não é nada, é um zero à esquerda, fui cadastrar um trabalho de extensão com os alunos; não, voluntário não pode, fui cadastrar e não pode. Não pode, é um sentimento, é bem o sentimento do aposentado de que não vale mais, tu não vale mais.*

Considerações finais

A etapa de entrevistas possibilitou maior detalhamento nas informações colhidas nos documentos processuais, evidenciando que a condição de exercício docente voluntário oferece maior autonomia aos profissionais na escolha das atividades a serem desenvolvidas e na sua distribuição temporal ao longo do tempo. Percebeu-se que a continuidade das atividades já em curso anteriormente à aposentadoria permite a esses docentes se manterem na carreira, estabelecendo uma rotina mínima de trabalho e também sua contribuição a núcleos e/ou laboratórios de pesquisa ou a programas de pós-graduação da instituição.

Como esses profissionais estão entre a ruptura e a continuidade de seu trabalho, pode-se aventar que essa permanência no exercício das atividades profissionais se caracterize para eles como um *bridge employment*, ou seja, uma fase de transição na qual trabalhadores estão começando a se desligar do trabalho, mas ainda não se sentem prontos para efetivamente se aposentarem (Zhan, Wang, Liu & Shultz, 2009). O trabalho voluntário exercido seria, então, essa “ponte” para que o desligamento definitivo da realidade ocupacional possa paulatinamente tomar lugar.

Os dados evidenciaram que por meio dessa experiência de trabalho voluntário os docentes aposentados conseguem manter por um maior tempo e de forma mais efetiva o “sobrenome institucional”, tão caro ao mundo do trabalho, e que pode lhes servir de chancela para outras atividades profissionais que porventura venham a desenvolver ou já estejam desenvolvendo de forma autônoma (consultorias, por exemplo), para além da instituição. Quanto a esta, parece paradoxal que, por um lado, legalize e legitime o trabalho de voluntários em seus quadros de trabalhadores e por outro, não ofereça as condições adequadas para que ele se viabilize.

Conclui-se que o exercício dessa modalidade de trabalho se constitui em estratégia de permanência no mundo do trabalho, e principalmente de continuidade da/na carreira, ainda que essa permanência ganhe configurações mais favoráveis, a partir da livre escolha das atividades, do maior tempo livre desfrutado e da maior atenção dada à vida pessoal. O desejo de permanecer trabalhando e de poder deixar um pouco mais de seus conhecimentos e experiências para a instituição também está associado à disposição de exercer o

trabalho voluntário, o que reitera a condição desses docentes entre a ruptura e a continuidade de/em sua carreira no magistério superior. ■

REFERÊNCIAS

- Amoroso, S. R. B. (2008). *Motivações e expectativas de docentes face à aposentadoria: elementos para uma política de formação continuada*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade de Brasília.
- Bardin, L. (1979). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Brasil. (2011). Casa Civil. Presidência da República. *Lei N° 9.608, de 18 de fevereiro de 1998, dispõe sobre o serviço voluntário e dá outras providências*. Recuperado em 18 de julho de 2015, de http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/LEIS/L9608compilado.htm
- Costa, A. B.; Soares, D. H. P. (2008). Projetos de Futuro na Aposentadoria: uma discussão fundamentada pela Orientação Profissional em Psicologia. *Revista Perspectivas em Psicologia y Ciencias Afines*, 5(2), especial Envejecimiento, pp. 37-46.
- Deps, V. L. (1994). *A transição à aposentadoria na percepção de professores recém-aposentados da Universidade Federal do Espírito Santo*. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas.
- Figueiredo, N. C. M. (2005). *Interfaces do trabalho voluntário na aposentadoria*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- França, L. H. (2008). *O desafio da aposentadoria: o exemplo dos executivos do Brasil e da Nova Zelândia*. Rio de Janeiro: Rocco.
- França, L. H. (1999). Preparação para a aposentadoria: desafios a enfrentar. In: Renato Veras (org.). *Terceira Idade: alternativas para uma sociedade em transição* (pp.11-34). Rio de Janeiro, BR: Editora Relume-Dumará/Unati/UERJ.
- França, L. H. F. P.; Menezes, G. S.; Bendassolli, P. F. & Macedo, L. S. S. (2013). Aposentar-se ou continuar trabalhando?: o que influencia essa decisão? *Psicologia: Ciência e Profissão*, 33(3), 548-563.
- Guimarães, V. N.; Soares, S. V. & Casagrande, M. D. H. (2012). Trabalho docente voluntário em uma universidade federal: nova modalidade de trabalho precarizado? *Educação em Revista*, 28(3), pp. 77-101, set.
- Hermida, P.; Stefani, D. (2011). La jubilación como un factor de estrés psicosocial. Un análisis de los trabajos científicos de las últimas décadas. *Perspectivas em Psicologia*, 8, pp. 101-107, nov.
- Krawulski, E.; Ribeiro, A. C. A. (2013). Aposentadoria, docência e trabalho voluntário: tecendo aproximações. In: Victor F. Quiroga; María Romina Cattaneo. (Orgs.). *Transformaciones en las Organizaciones del Trabajo: salud y ampliación de ciudadanía*. 1ªed. Rosario - Argentina: Editora da Universidad Nacional de Rosario, v. I, pp. 239-245.
- Menezes, G. S.; França, L. H. (2012). Preditores da decisão da aposentadoria por servidores públicos federais. *Revista Psicologia, Organizações e Trabalho*, 12(3), pp. 315-328, set.-dez.
- Roesler, V. R. (2012). *Posso me aposentar "de verdade". E agora? Contradições e ambivalência vividas por bancários no processo de aposentadoria*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Universidade Federal de Santa Catarina.
- Santos, M. F. S. (1990). *Identidade e aposentadoria*. São Paulo: EPU.
- Silva, M. I. (2010). *O trabalho docente e voluntário: a experiência da UFSC*. Florianópolis: Editora da UFSC.
- Silva, N.; Tolfo, S. R. (2012). Trabalho significativo e felicidade humana: explorando aproximações. *Revista Psicologia: Organizações e Trabalho*, 12(3), pp. 341-354, set-dez.
- Souza, L. M.; Lautert, L. (2008). Trabalho voluntário: uma alternativa para a promoção da saúde de idosos. *Revista esc. Enferm. USP*, 42(2), pp. 371-376.
- Zanelli, J. C.; Silva, N.; Soares, D. H. P. (2010). *Orientação para aposentadoria nas organizações de trabalho: construção de projetos para o pós-carreira*. Porto Alegre: Artmed.
- Zhan, Y., Wang, M., Liu, S., & Shultz, K. (2009). Bridge employment and retirees' health: A longitudinal investigation. *Journal of Occupational Health Psychology*, 14, 374-389.

AUTONOMIA E INSERÇÃO DA MULHER NO MERCADO DE TRABALHO: UM ESTUDO GERACIONAL

Katia Nahum Campos¹, Maria Lucia Seidl de Moura², Andrea Cristina Moreira Pires³



Nas últimas décadas, a família vem passando por uma série de transformações e uma das principais é em relação aos papéis atribuídos ao homem e à mulher. O modelo familiar tradicional apresentava uma clara divisão dos papéis, pois o homem era visto como provedor e a mulher como responsável pelos afazeres da vida familiar, cuidando dos filhos, marido e administrando a casa. Atualmente, as mulheres conquistaram novos espaços profissionais e estão inseridas cada vez mais no mercado de trabalho, assumindo uma série de papéis que antes eram prioritariamente dos homens. Estas relevantes mudanças demandam uma reflexão sobre as diferenças intergeracionais na caracterização da autonomia feminina.

O termo família deriva do latim *famulus*, que significa o conjunto de servos e dependentes de um chefe ou senhor. Historicamente, os antigos romanos acreditavam que a esposa, os filhos, os servos livres e os escravos eram fâmulos de um patriarca. As primeiras famílias formadas no Brasil eram grupos autônomos de produção, administração, justiça e autodefesa,

¹ Psicóloga formada pela UERJ, doutoranda em Psicologia Social (UERJ), mestre em Psicologia Clínica (PUC-Rio), especialista em Terapia de Família e Casal (PUC-Rio) e especialista em Orientação Educacional e Pedagógica (UCAM). É supervisora de estágio em orientação profissional do curso de Psicologia da Faculdade Salesiana Maria Auxiliadora e da Universidade Veiga de Almeida. katianahum@gmail.com

² Psicóloga formada pela UERJ, possui doutorado em Psicologia Cognitiva pela FGV – RJ, mestrado em Educational Psychology – University of Wisconsin – Madison e livre-docência pela UFRJ. Fez pós-doutorado na USP, em psicologia evolucionista. Atualmente é professora titular da UERJ e pesquisadora 1A do CNPq. mseidl@gmail.com

³ Graduanda do curso de Psicologia e bolsista de iniciação científica da Faculdade Salesiana Maria Auxiliadora. dedeapires@gmail.com

centrados na autoridade máxima do *pater familias*, que detinha o poder sobre os escravos, empregados, filhos e esposa (Rocha-Coutinho, 2006).

Por muito tempo, ao longo da história do Brasil, os valores patriarcais, que remontam ao período colonial, foram referência. Havia uma ideia de submissão de todos que estivessem sob o poder do *pater familias*. Na ordem familiar, a mulher deveria obedecer ao pai e ao marido e passava da autoridade de um para a do outro através de um casamento monogâmico e indissolúvel. O domínio masculino era indiscutível. Havia pouco ou nenhum espaço para os projetos individuais e as manifestações de desejos e sentimentos particulares, pois o que importava era o grupo familiar e, dentro dele, a vontade do patriarca era soberana (Scott, 2012).

Historicamente, segundo Nader (1998), a vida da mulher foi atrelada à instituição familiar, e o papel feminino em seu interior ficava restrito a uma prática de subordinação ideológica ao poder masculino. A própria educação familiar e religiosa ensinava à mulher apenas o necessário para a boa condução da unidade doméstica, respeitando e obedecendo ao seu marido, o chefe da família. No Brasil, durante gerações, a mulher, principalmente a que pertencia à classe mais rica, ficava contida no ambiente privado familiar, não podendo participar das decisões familiares, nem da vida pública, pois esse papel era exercido exclusivamente pelo homem. Como aponta Pinsky (2012), a masculinidade era associada à força, racionalidade e coragem, enquanto eram características femininas o instinto maternal, a fragilidade e a dependência.

Com o passar dos anos, o papel da mulher transformou-se junto com a família. Houve uma maior inserção no espaço público e no mundo do trabalho, a conquista de direitos legais e de uma maior autonomia em suas escolhas afetivas. A mudança no lugar da mulher está estreitamente vinculada à estruturação e reprodução da família. Na história, observa-se que as relações entre gênero e família são marcadas pela constante emergência de novos valores e atitudes, promovendo novas formas de interação, que convivem com formas tradicionais e conservadoras de se relacionar (Magalhães, 2010).

Dentro desta discussão, Biasoli-Alves (2000) analisou as mudanças e continuidades no papel da mulher, principalmente no contexto familiar brasileiro, com base em dados de pesquisas realizadas na região sudeste. O estudo teve como base os dados sobre a mulher da camada média e popular da sociedade brasileira do final do século XIX à década de 90 do século XX, com especial atenção à educação que ela recebia e ao seu papel dentro do ambiente doméstico. Fica evidente que a imagem do ser frágil e necessitado de proteção, sob o domínio dos sentimentos e presa aos cuidados com a prole, ganha, com os anos, outros contornos. A mulher mostra-se um ser em construção, na busca de seu desenvolvimento e realização de potencialidades. Para Biasoli-Alves (2000), houve mudanças acentuadas nos seguintes aspectos: 1. No espaço em que era permitido que a mulher transitasse – Depois da década de 1930, quando a mulher nem podia sair à rua para fazer compras desacompanhada, o direito de ir e vir vai aparecendo e tornando-se cada vez maior, sendo poucos os ambientes em que existe a proibição

ou não recomendação de sua presença. 2. No trabalho – A mulher parte da casa, do trabalho doméstico ou atrelado aos adultos da família e à igreja e se profissionaliza; ela alcança na atualidade, postos elevados e importantes em muitas sociedades. 3. No casamento – havia pouca permissão para uma decisão pessoal, ou seja, era a família de origem que definia com quem, como e quando as moças e rapazes deveriam se casar. As moças conheciam seus futuros maridos através dos pais e acatavam sua opinião, aceitando uniões que satisfaziam os critérios colocados pelos mais velhos, que definiam o que seria um bom casamento. Chega-se, gradativamente, ao momento em que a “escolha é livre”, num movimento que inverte a direção, ou seja, os pais devem aceitar o que a geração mais nova determinou para si mesma.

As mudanças sociais trouxeram o aparecimento de novas configurações familiares (Jablonski, 2005, 2007). O modelo de família formado pelo casal, legalmente constituído, e seus filhos, tendo o pai como provedor e a mãe dona-de-casa e responsável pela educação dos filhos, não é mais hegemônico. As mulheres inseriram-se no mercado de trabalho, precisando conciliar a sua atividade profissional com a responsabilidade familiar. Segundo dados do censo demográfico de 2010, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no período de 2000 a 2010, houve um crescimento expressivo das famílias com a pessoa responsável do sexo feminino, inclusive daquelas que contavam com a presença de cônjuge. Nesses dez anos, houve um aumento no percentual de famílias tendo a mulher como responsável (de 22,2% para 37,3%), inclusive em presença de cônjuge (de 19,5% para 46,4%), contra o decréscimo de 77,8% para 62,7% no caso de homem responsável. Também houve queda no percentual de homens responsáveis em domicílios com presença de cônjuge, de 95,3% para 92,2%. Os motivos podem ser creditados a uma mudança de valores culturais relativos ao papel da mulher na sociedade brasileira e a fatores como o ingresso maciço no mercado de trabalho e o aumento da escolaridade em nível superior, combinados com a redução da fecundidade.

Segundo Losada e Rocha-Coutinho (2007), o trabalho remunerado parece ser um dos aspectos que mais se modificou no que diz respeito ao lugar que ele ocupa na vida das mulheres. Esta atividade, que antes não era vista como tão importante quando comparada à dedicação da mulher à família e ao lar, hoje passou a ser considerada de extrema importância, havendo uma desvalorização da imagem da mulher dona-de-casa.

Neste sentido, Maluf e Kahhale (2010) realizaram uma pesquisa com 45 mulheres executivas em idade reprodutiva, entre 30 e 45 anos, de diversas empresas localizadas em São Paulo. Os resultados evidenciaram que todas queriam ser profissionais de sucesso, mostrando-se completamente comprometidas com suas posições de poder e bem-sucedidas nelas. A maioria das participantes afirmou que o desenvolvimento profissional trouxe relações igualitárias e realização nos planos e perspectivas profissionais, além da desejada estabilidade financeira.

Assim, a mulher contemporânea saiu da segurança de seu lar e tem enfrentado o mercado de trabalho, buscando novas conquistas, novas

possibilidades e novos modelos de vida. Esta modificação no *status* da mulher pode ser resultado da autonomia conquistada através da sua atuação fora do lar. Foi construído um novo olhar da mulher e esta mudança demonstra que houve uma quebra dos velhos paradigmas, bem como um distanciamento da visão daqueles tempos passados (Lopes, Dellazzana-Zanon & Boeckel, 2014).

O movimento de emancipação feminina veio transformar profundamente as relações de gênero, em função da entrada da mulher no mercado de trabalho e de suas consequências, tais como, casamentos mais tardios, diminuição do número de filhos, maior autonomia e independência por parte das mulheres e um aumento de conflitos gerado pela busca da igualdade de direitos (Jablonski, 2007). Com isso, observa-se a coexistência de dois tipos de expectativas com relação às mulheres: de um lado a individualidade, sucesso e realização pessoal e profissional assim como igualdade entre os sexos e, de outro, a visão de que o provimento das necessidades financeiras da família é atribuição dos homens, enquanto as mulheres são responsáveis pelo cuidado com os filhos e pela vida familiar harmoniosa, entre outras (Rocha-Coutinho, 2007).

A mesma autora (Rocha-Coutinho, 2005) aponta que, embora algumas diferenças de gênero persistam, as meninas hoje são educadas, como os meninos, para competir e buscar um crescimento profissional cada vez maior, para acreditar em suas capacidades lutando pelo sucesso pessoal e valorizando sua independência. Ao mesmo tempo, diferentes discursos sociais continuam a reforçar o seu papel na família como esposas e, principalmente, como mães. Sua socialização inicial continua a encorajar o desenvolvimento de características essenciais para seu papel na família, como é o caso do desenvolvimento de um sentido de interdependência com relação às pessoas e que torna a atividade de cuidar das necessidades dos outros quase que vital para o seu bem-estar.

Vivemos em uma época na qual a autonomia é muito valorizada em contextos urbanos diversos, mas, apesar disso, pode-se observar a influência da família nas escolhas individuais (Féres-Carneiro, Ponciano & Magalhães, 2007). Para as autoras, a história de vida, a identificação com outros significativos e a história familiar são referências para a constituição da identidade pessoal. Individualizar-se é um imperativo social permeado pelo processo de transmissão entre gerações. Assim, toda construção singular é acompanhada pela marca da continuidade. Apesar da instabilidade das relações e de sua permanente transformação, a transmissão geracional confirma a continuidade familiar. O presente e o futuro são construídos pela elaboração da herança recebida e as escolhas autônomas são influenciadas pela história da família. Assim, o processo de constituição dos sujeitos é permeado tanto pela ruptura quanto pela continuidade de valores transmitidos de geração em geração.

A maioria das teorias do desenvolvimento tem destacado a separação e a autonomia como metas para o desenvolvimento social e emocional saudável, ou seja, elas têm considerado que uma trajetória natural e desejada no desenvolvimento humano se dá em direção à separação e à individualização. No entanto, podemos questionar se o privilégio da separação e autonomia é

uma trajetória de desenvolvimento universal natural. Nós somos membros de uma espécie com uma organização social complexa e a relação com nossos coespecíficos é essencial para nossa sobrevivência. Desta forma, autonomia e relação são aspectos fundamentais do desenvolvimento humano. Os resultados de um conjunto de estudos em diferentes regiões e cidades brasileiras, utilizando instrumentos diversificados, têm indicado a tendência à valorização de uma trajetória de desenvolvimento orientada para a autonomia e a proximidade com os outros, ou seja, de autonomia-relacionada (Seidl-de-Moura, Carvalho & Vieira, 2013).

Dada à relevância do tema, o objetivo deste trabalho foi investigar as diferenças intergeracionais na caracterização da autonomia em mulheres de três gerações familiares do Rio de Janeiro, discutindo-as com base nas transformações que ocorreram em relação ao seu lugar na família, nas últimas décadas, no Brasil.

Método

Participaram do estudo oito famílias (avó materna, mãe e filha), residentes no Rio de Janeiro. A idade média das avós foi de 73 anos, das mães foi de 48 anos e das filhas, de 22 anos. Das oito famílias participantes, 50 % das avós possuíam fundamental completo/incompleto; 50% das mães tinham o ensino superior completo/pós-graduação e 62,5% das filhas possuíam o ensino superior incompleto.

As participantes responderam a seguinte pergunta: O que caracteriza, para você, uma mulher autônoma? As respostas foram gravadas e posteriormente transcritas para realização das análises.

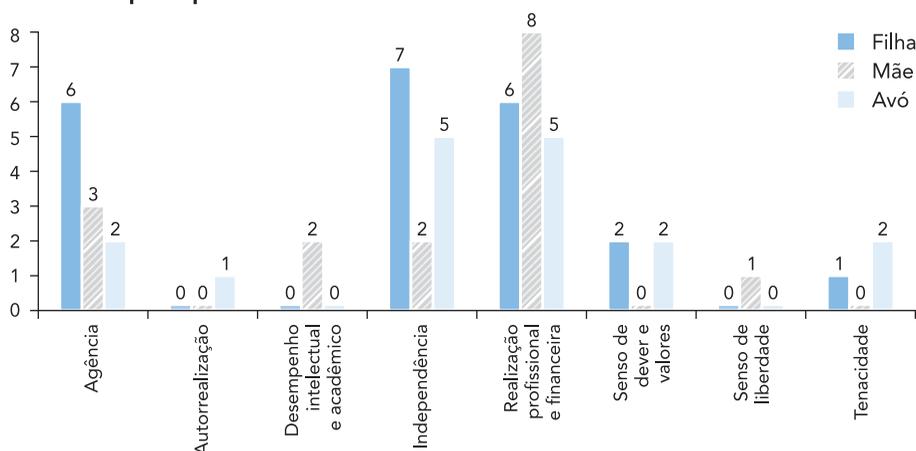
Resultados

Para a análise das respostas foram utilizadas categorias pré-estabelecidas, obtidas no estudo realizado por Seidl-de-Moura et al (submetido), sobre as concepções de participantes de faixas etárias diversas, de ambos os sexos, sobre autonomia. As categorias encontradas foram: realização profissional e financeira – RPF (estado de realização na profissão, na carreira e/ou financeiramente); desempenho intelectual e acadêmico – DIA (demonstração da capacidade intelectual, habilidades e conhecimento sobre um tópico, em geral através da educação); agência – AGN (comportamento de agir e tomar decisões por conta própria, com base em suas crenças e ideias); autorrealização – AUR (desenvolvimento de qualidades pessoais e sensação de realização como pessoa); independência – IND (capacidade de cuidar de si, de gerir sua vida, de ser responsável pelos seus atos, de não se submeter aos outros); senso de dever e valores– SDV (sentimento de compromisso com regras e regulações sociais.); tenacidade – TEN (característica, qualidade ou estado do que é tenaz); senso de liberdade – SDL (sentimento de possibilidade de agir segundo os seus desejos; ausência de limitações e restrições no pensar e no agir).

Observou-se que a categoria realização profissional e financeira foi a mais frequente, seguida por independência e agência. Das 24 mulheres entrevistadas, 19 responderam que a descrição de uma mulher autônoma envolve realização na profissão, na carreira e/ou financeiramente; 14 pontuaram a capacidade de cuidar de si, de gerir sua vida, ser responsável pelos seus atos e não se submeter aos outros; 11 participantes destacaram o comportamento de agir e tomar decisões por conta própria, com base em suas crenças e ideias.

Conforme a tabela abaixo, das oito filhas entrevistadas, sete descreveram mulher autônoma como aquela que é independente, sabe cuidar de si e tem vontade própria (independência). Todas as mães citaram como característica da mulher autônoma ter estabilidade financeira, uma fonte de renda para se sustentar e ser realizada profissionalmente (realização profissional e financeira). Já, no grupo das avós, as categorias realização profissional e financeira e independência estavam presentes nas respostas de cinco avós.

Número de participantes



Estes resultados podem ser compreendidos levando em consideração as transformações do papel da mulher na família no decorrer das últimas décadas. A mulher contemporânea vem assumindo novas funções, posições no mercado de trabalho que antes só eram ocupadas por homens. Por isso, a realização profissional/financeira, a capacidade de cuidar de si, de gerir sua vida, de tomar decisões por conta própria, de ser responsável pelos seus atos e não se submeter aos outros tem sido características valorizadas na formação e educação feminina. As três gerações deste estudo vivenciaram momentos diversos desta história, mas pode-se perceber, de uma forma geral, que todas valorizam a independência da mulher, sua inserção no mercado de trabalho e realização profissional.

Sabe-se que em todas as famílias, ocorre a transmissão de valores, crenças, mitos e legados de uma geração para outra. Desta forma, percebeu-se também, em quase todos os grupos familiares, uma repetição de categorias entre as gerações, demonstrando uma transmissão geracional em relação ao

que define uma mulher autônoma. As categorias que apareceram no discurso de cada membro da família podem ser observadas no quadro abaixo.

QUADRO 1

Categorias encontradas nas diversas gerações

Famílias	Filha (categorias)	Mãe (categorias)	Avó (categorias)
1	AGN, RPF, IND	RPF, AGN	RPF, AGN
2	TEN, IND	RPF	TEN, IND
3	IND, AGN, RPF	AGN, RPF	IND, RPF, AUR
4	IND, AGN, RPF	RPF, DIA	IND, RPF
5	IND, AGN, RPF	AGN, RPF, SDL	SDV, RPF
6	IND, AGN, SDV	IND, RPF, DIA	IND, RPF, SDV
7	RPF, TEN, SDV	RPF	AGN
8	AGN, RPF, IND	IND, RPF	IND, TEN

Conclusões

Através desta pesquisa, observou-se a importância da realização profissional e financeira na caracterização da autonomia feminina. Atualmente, as mulheres brasileiras são educadas para competir e buscar um crescimento profissional cada vez maior, lutando pelo sucesso pessoal e valorizando sua independência. Nas últimas décadas, a mulher contemporânea assumiu novos papéis, onde foram acrescentadas novas funções ao seu estilo de vida, conquistando posições no mercado de trabalho que antes eram apenas ocupadas por homens.

Conclui-se que é de extrema relevância refletir sobre a interação da mulher com o trabalho na atualidade, pois o movimento de emancipação feminina veio transformar profundamente as relações de gênero, em função da forte entrada feminina neste mercado de trabalho. Cabe ressaltar também a importância de se compreender as demandas femininas e a multiplicidade de papéis da mulher contemporânea para a condução de atendimentos clínicos e de orientação profissional com este grupo, afinal, todas as teorias que se propõem a uma prática precisam estar atualizadas com as dinâmicas sociais do seu tempo, principalmente quando ocorrem mudanças estruturais como neste caso, onde houve uma transformação tão significativa no papel da mulher na sociedade. ■

REFERÊNCIAS

- Biasoli-Alves, Z. M. M. (2000). Continuidades e rupturas no papel da mulher brasileira no século XX. *Psicologia Teoria e Pesquisa*, 16(3), 233-239.
- Féres-Carneiro, T., Ponciano, E. L. T., Magalhães, A. S. (2007). Família e casal: da tradição à modernidade. Em C. M. O. Cerveny (Org.). *Família em movimento* (pp. 23-36). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- IBGE. (2010). Recenseamento Geral do Brasil. Censo Demográfico Famílias e Domicílios. Rio de Janeiro.
- Jablonski, B. (2005). Atitudes de jovens solteiros frente à família e ao casamento: novas tendências? Em Féres-Carneiro, T. (Org.). *Família e casal: efeitos da contemporaneidade* (pp. 93 -110). Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio.

- Jablonski, B. (2007). O cotidiano do casamento contemporâneo: a difícil e conflitiva divisão de tarefas e responsabilidades entre homens e mulheres. Em T. Féres-Carneiro (Org.). *Família e casal: saúde, trabalho e modos de vinculação* (pp. 203-228). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Losada, B. L., Rocha-Coutinho, M. L. (2007) Redefinindo o significado da atividade profissional para as mulheres: o caso das pequenas empresárias. *Psicologia em Estudo*, 12(3), 493-502.
- Lopes, M. N., Dellazzana-Zanon, L. L., Boeckel, M. G. (2014). A multiplicidade de papéis da mulher contemporânea e a maternidade tardia. *Temas em Psicologia*, 22(4), 917-928.
- Magalhães, I. S. (2010). *Entre a casa e o trabalho: a transmissão geracional do feminino*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- Maluf, V. M. D., Kahhale, E. M. S. P. (2010). Mulher, trabalho e maternidade: Uma visão contemporânea. *Polêmica*, 9(3), 143-160.
- Nader, M. B. (1998). A mulher e as transformações sociais do século XX: a virada histórica do destino feminino. *Revista de História da UFES*, 7, 61-71.
- Pinsky, C. B. (2012). A era dos modelos rígidos. Em C. B. Pinsky, J. M. Pedro (Org.). *Nova história das mulheres no Brasil*. (pp. 469-512). São Paulo: Editora Contexto.
- Rocha-Coutinho, M. L. (2005). Variações sobre um antigo tema: a maternidade para mulheres com uma carreira profissional bem sucedida. Em T. Féres-Carneiro (Org.). *Família e Casal: efeitos da contemporaneidade*. (pp. 122-137). Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio.
- Rocha-Coutinho, M. L. (2006). Transmissão geracional e família na contemporaneidade. Em M. L. Barros (Org.). *Família e Gerações* (pp. 91-106). Rio de Janeiro: Editora FGV.
- Rocha-Coutinho, M. L. (2007). Família e emprego: conflitos e expectativas de mulheres executivas e de mulheres com um trabalho. Em T. Féres-Carneiro (Org.). *Família e casal: saúde, trabalho e modos de vinculação*. (pp.157-180). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Seidl-de-Moura, M. L., Pessôa, L. F., Mendes, D. M. L. F., Ramos, D. O., Carvalho, R. V. C., Fioravanti-Bastos, A. C., ... Victor, T. Concepções sobre autonomia em faixas etárias diversas: um estudo exploratório. *Estudos de Psicologia – PUC/Campinas*. (submetido).
- Seidl-de-Moura, M. L.; Carvalho, R. V. C.; Vieira, M. L. (2013). Brazilian Mothers' Cultural Models: Socialization for Autonomy and Relatedness. Em: Seidl-de-Moura, M. L. (Ed.). *Parenting in South American and African contexts*. (pp. 1-15). Rijeka, Croácia: InTech.
- Scott, A. S. (2012). O caleidoscópio dos arranjos familiares. Em C. B. Pinsky, J. M. Pedro (Org.). *Nova história das Mulheres no Brasil*. (pp. 15-42). São Paulo: Editora Contexto.
-

LIMITES E INTERFACES ENTRE A ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL E A PSICOTERAPIA: UM DILEMA DO ORIENTADOR

Angela S. Elias¹, Cristina Q. Frisina², Cristina G. Moyses³, Marcia F. A. Marques⁴



É muito comum, num processo de Orientação Profissional (OP), o cliente apresentar uma demanda de carreira e, com o andamento do atendimento, emergirem questões de fundo, de ordem pessoal, transcendentais ao contexto da orientação, mas que influenciam o processo, exigindo do orientador um posicionamento acerca de qual caminho seguir.

A prática da orientação profissional ou vocacional tem, ao longo dos anos, evoluído em termos de objetivos, foco e abordagem. Inicialmente baseado no autoconhecimento, conhecimento das ocupações e na correspondência entre ambos (teoria de traço e fator, proposta por Parsons, em 1909), o processo de orientação profissional ampliou seu campo de atuação na medida em que passou a auxiliar o indivíduo a lidar com contextos de mudança e compreender sua trajetória profissional como uma construção de um projeto de vida (Lima & Fraga, 2010).

Numa abordagem construtivista, Savickas (2005 como citado em Lima &

¹ Psicóloga pela PUC-RS; orientadora de carreira, especialista em psicologia clínica pelo ESIPP, formação em orientação vocacional pelo GEA, extensionista em estudos avançados em aconselhamento de carreira junto ao CAP-SOP da UFRGS.

² Psicóloga pela PUC-RS. Orientadora de carreira, especialista em crianças e adolescentes pelo CEAPIA, extensionista em estudos avançados em aconselhamento de carreira junto ao CAP-SOP da UFRGS.

³ Psicóloga organizacional pela UNISINOS-RS. Orientadora Profissional; Especialista em Didática do Ensino Superior pela Universidade São Judas-SP; Especialista em Gestão Estratégica de Pessoas pela FGV-RS.

⁴ Psicóloga pela PUC-RS. Orientadora de carreira, especialista em diagnóstico psicológico pela PUC-RS, especialista em Psicologia Clínica pelo CRP, especialista em Psicologia Escolar pela UFRGS, extensionista em estudos avançados em aconselhamento de carreira junto ao CAP-SOP da UFRGS.

procarreira@procarreiraconsultoria.com.br

Fraga, 2010 p. 270) compreende a carreira construída à medida que os indivíduos realizam escolhas que exprimem o seu autoconceito e que estruturam os seus objetivos na realidade social do papel e dos significados de trabalho, numa perspectiva que leva em conta os vários segmentos do espaço e do ciclo de vida do sujeito. Desta forma, o modelo de intervenção baseado numa perspectiva construtivista do desenvolvimento vocacional torna-se uma referência em termos de abordagem ampliada de orientação, tanto ao nível das metodologias (narrativas) como ao nível do foco da intervenção (a história de vida dos clientes) (Nascimento & Coimbra, 2005b).

Vários autores têm apontado a intersecção entre as questões pessoais e de carreira como aspectos importantes a serem considerados dentro do processo de OP. Conforme Santos, Oliveira-Cardoso e Melo-Silva (2009) a escolha da carreira, embora vista como um problema do domínio da Orientação Vocacional pode na prática, configurar-se também, como uma demanda de psicoterapia. Anderson e Niles (1995, como citado em Oliveira-Cardoso, Melo-Silva, Piovesani & Santos, 2010, p. 215) comprovaram que mais de um terço das preocupações manifestas por clientes com pedidos vocacionais encontravam-se relacionadas com problemas não vocacionais, como dificuldades nos relacionamentos interpessoais e/ou outras perturbações emocionais.

Nascimento e Coimbra (2005b) relatam que os pedidos dos clientes, isto é, os motivos que os levam a procurar orientação profissional, muitas vezes se apresentam inespecíficos, sendo comum vivenciarem os pedidos vocacionais como mais aceitáveis dos que os psicoterápicos. Quando há predominância de aspectos não vocacionais, o pedido explícito do cliente pode não corresponder às suas reais expectativas face à intervenção, podendo indicar um apelo de ajuda para necessidades latentes (Nascimento & Coimbra, 2005a). Este contexto pode justificar a adoção de intervenções vocacionais extensíveis ao todo individual. Neste sentido, a orientação vocacional representaria a porta de entrada para um atendimento com enfoque ampliado, sendo a psicoterapia vista como um recurso eficiente no atendimento da demanda proveniente da OP (Santos, et al., 2009).

Autores como Swanson (1995, como citado em Oliveira-Cardoso et al., 2010, p. 215) defendem fortemente a necessidade de integração entre a orientação vocacional/profissional, também denominada aconselhamento de carreira e a psicoterapia, pois percebem que o aconselhamento de carreira não seria fundamentalmente diferente do aconselhamento pessoal ou da psicoterapia. Já para Bohoslavsky (2003), a orientação vocacional constitui uma ampla gama de procedimentos e tarefas, que incluem o diagnóstico, a investigação, a prevenção e a solução da problemática relacionada ao campo vocacional, procedimentos estes comuns também em vários tipos de abordagem em psicoterapia.

A integração entre a orientação vocacional e a psicoterapia também é proposta por Nascimento e Coimbra (2005b) como forma de atender às problemáticas vocacionais associadas a desajustamentos desenvolvimentais ou perturbações de ordem emocional ou relacional. Para os autores, os objetivos, metodologia e intervenções devem ter como foco, para além das

questões vocacionais, as dinâmicas de funcionamento global da pessoa, uma vez que questões pessoais podem gerar disfuncionalidades vocacionais, e vice-versa e, por outro lado, tornar a interação pessoal-vocacional algo positivo e construtivo (Nascimento & Coimbra, 2005b).

Concordante com esta ideia está Magalhães (1999) para quem a tarefa de orientação implica numa abordagem da pessoa como um todo, situada numa trajetória de vida, por sua vez contextualizada nos planos histórico, social e cultural. Segundo o autor, o aconselhamento quando orientado para a elucidação de fatores psicodinâmicos decorrentes de contextos de histórias de vida, preocupa-se em esclarecer a origem das motivações vocacionais, trabalhando os conflitos subjacentes aos interesses ocupacionais como forma de melhorar a tomada de decisão e os processos de escolha do orientando. O autor afirma, no entanto, que não seria adequado incluir a OP no âmbito geral das psicoterapias, dada a diversidade, a complexidade, e a especificidade dos recursos utilizados pelo orientador profissional. De outra parte, também não seria possível compreender a psicoterapia como parte da OP, dada as diferentes formas de abordagens e objetivos. Por fim, afirma que OP e psicoterapia não seriam atividades mutuamente excludentes.

Para Nevo e Wiseman (2002), o aconselhamento de carreira evolutivo (*Developmental Career Counseling*), com o qual trabalham, tem muitos pontos em comum com a psicoterapia, em especial com a psicoterapia psicodinâmica breve, modelo de James Mann's (1973, como citado em Nevo & Wiseman, 2002): o enfoque no desenvolvimento da expectativa de vida (*developmental life-span approach*), o tempo limitado, a importância da aliança terapêutica, a avaliação rápida e precoce (*rapid and early assessment*), o foco central, a participação mais ativa do orientador, a flexibilidade terapêutica, entre outras. Já Lassance (2005) propõe um modelo de intervenção em aconselhamento de carreira evolutivo, abrindo espaço para questões afetivas e para a análise de crenças e crenças disfuncionais do orientando, possibilitando, a partir de técnicas características da terapia cognitivo-comportamental, que as questões vocacionais sejam trabalhadas, sem, no entanto, perder o foco no ajustamento profissional.

De acordo com Nascimento e Coimbra (2005b), a adoção da perspectiva do sujeito psicológico, onde o comportamento vocacional não é isolado das demais experiências, exige do profissional uma reflexão acerca dos interesses e implicações que a exploração de dimensões do problema, diferentes do pedido inicial, pode acarretar para si mesmo, para o cliente e para o processo de intervenção. De acordo com os autores, a intervenção em OP pode ter três pontos de partida possíveis:

1. Pedido do cliente: Psicólogo privilegiará a abordagem dos aspectos vocacionais sem preocupação com a avaliação ou intervenção a outro nível que aquele pedido.
2. A avaliação técnica do pedido: as dificuldades vocacionais deverão ser o ponto principal, o centro de interesses, a questão central da intervenção, mas não deve ignorar as questões não vocacionais, individuais ou interpessoais.

3. A pessoa do cliente: a intervenção privilegia a transformação individualizada do próprio pedido no sentido da sua (re)significação à luz da aprendizagem que procura proporcionar ao cliente da forma como as suas memórias, os seus sentimentos, as suas preocupações, as suas crenças, os seus valores, as suas motivações, os seus interesses, a sua identidade e os seus contextos de vida, se encontram inter-relacionados.

No estudo realizado por Oliveira-Cardoso et al. (2010), que investigou possíveis benefícios do processo de OP simultâneo à psicoterapia, predominou a percepção de que houve ganhos consistentes ao longo do processo:

“As percepções foram convergentes no sentido de que uma pessoa pode se beneficiar da sinergia das duas abordagens, quando elas têm um foco claro e estratégias de ação bem definidas, de modo a não confundir o cliente” (Oliveira-Cardoso et al, 2010, p. 219).

Os autores também destacam a importância de uma avaliação criteriosa no que diz respeito à decisão do orientador de encaminhar o orientando para a psicoterapia, pois, ao fazê-lo, corre-se o risco de desencadear uma mudança, e até mesmo uma ruptura no processo de OP. Assim, é fundamental que o vínculo de confiança entre o cliente e o orientador esteja bem estabelecido, minimizando possíveis resistências ou quebra de expectativas. Neste sentido, Nascimento e Coimbra (2005a) ressaltam a responsabilidade do orientador em identificar a extensão das queixas não-vocacionais do cliente para então optar pelo encaminhamento, ou pela ampliação da intervenção, aplicando um processo de psicoterapia que poderá preceder, ser simultâneo ou realizado após o término da intervenção vocacional. Como pontua Magalhães (1995),

“Se o profissional orientador não está habilitado para lidar com questões emocionais enraizadas em perturbações no desenvolvimento da personalidade do orientando e no seu contexto socializador, é de sua responsabilidade oferecer a oportunidade e os meios para o orientando tratar destes aspectos, ou seja, deve encaminhá-lo” (Magalhães, 1995, p. 6).

Pelo exposto percebe-se o quão permeável são as fronteiras entre a OP e a Psicoterapia. Na prática da orientação, a emergência de questões que transcendem aspectos vocacionais é frequente. Assim, é com frequência que o orientador se vê num dilema sobre o enquadre de sua intervenção: até que ponto deverá aprofundar questões tangenciais à problemática inicial ou, por outro lado, seguir de forma mais direta e delimitada no processo de orientação, mesmo ciente de que o mesmo poderá não atingir os resultados ou expectativas do cliente? Quando e de que forma é indicado o encaminhamento para a psicoterapia?

O presente trabalho tem por objetivo promover uma discussão sobre as interfaces entre a OP e a psicoterapia, seus limites e intersecções, bem como elencar formas de lidar com estas situações na prática. Para ilustrar

esta problemática, serão apresentadas vinhetas de atendimentos, realizados pelas autoras, contendo diferentes maneiras de condução da intervenção.

Relato de casos

Caso A

Rafael, 25 anos, estudante universitário, solteiro.

Pedido Inicial: Cliente procura o Serviço de Orientação Profissional (SOP) de uma instituição acadêmica. Refere não estar gostando do seu curso de graduação, quer auxílio para dar um “norte” na sua vida.

Evolução: Os primeiros encontros de Rafael foram marcados por um comportamento tímido, dificuldade no relato de suas necessidades, dificuldade de reflexividade e falta de organização de ideias. A aplicação de técnicas que focam em sua história de vida mobiliza Rafael de tal forma que ele refere nunca ter experimentado tal situação, ou seja, pensar seu passado, refletir sua trajetória, fazer identificações com familiares e principalmente falar de suas perdas. A evidente fragilidade e confusão faz com que o orientador opte por alargar o enquadre do atendimento, uma vez que as questões emocionais subjacentes poderiam atrapalhar o processo de orientação. Assim, faz a escuta do que ele necessita narrar e entender de si mesmo. Nos encontros seguintes relata sua infância, suas brincadeiras numa cidade do interior, seus vínculos de amizade, sua adolescência, narrativa que permite ao orientador fazer um *link* com escolhas já realizadas. Nesses momentos, o orientador chama a atenção para o fato de que suas necessidades pessoais ultrapassavam o escopo do Serviço de Orientação e sugeriu a busca da psicoterapia em continuidade ao processo de orientação.

Caso B

Paulo 32 anos, solteiro, curso superior completo.

Pedido Inicial: Paulo chega ao SOP de uma instituição acadêmica com pedido de orientação de carreira. Quer “*pensar onde poderia trabalhar e o que poderia fazer*”.

Evolução: Paulo teve vários empregos, sempre fora de sua área. Teve algumas oportunidades de crescimento profissional, mas nunca conseguiu aproveitá-las. Iniciava bem nos empregos, mas não conseguia mantê-los, pois faltavam disciplina e cumprimento de metas e prazos. Mesmo diagnosticado com TDAH e fazendo uso de maconha, não estava em tratamento.

Nos primeiros encontros, demonstra fragilidade ao trazer assuntos pessoais e grande necessidade de falar sobre eles. Percebe-se que as questões emocionais e dificuldades relacionais se sobrepõem aos aspectos vocacionais. Relata estar bastante perdido com relação às questões profissionais, mas admite que a desorientação atinja todos os aspectos de sua vida. Passa a se questionar sobre “o que tem feito da vida”, como está sendo como filho, e o quanto gostaria de ser pai e ter uma companhia.

Em um primeiro momento, é feita uma escuta e acolhimento destas questões e inicia-se um trabalho de encaminhamento para psicoterapia, o que é

bem recebido por Paulo. Por motivo de recesso do SOP, houve uma interrupção do atendimento em OP. No entanto, Paulo continua sendo atendido em terapia. No seu retorno, percebe-se a evolução apresentada em função da psicoterapia, possibilitando a retomada do trabalho de OP, com foco no autoconhecimento e no estabelecimento de algumas possibilidades profissionais.

Paulo seguiu com os dois atendimentos em paralelo. Foram estabelecidos objetivos a curto e médio prazo, como exploração do mercado de trabalho, entrevistas com ex-colegas da faculdade, professores e profissionais. Após a conclusão da OP, o cliente segue em atendimento psicoterápico.

Caso C

Eduardo, 20 anos, estudante de cursinho pré-vestibular.

Pedido inicial: Eduardo procura um atendimento em OP em consultório particular. Tem dúvidas quanto à sua escolha de curso, não sabe se o curso pretendido é o que realmente quer.

Evolução: Eduardo chega para atendimento com indicação para psicoterapia, por apresentar dificuldades sociais, falta de ânimo, dependência emocional da mãe e alguns comportamentos esquizoides. Como se recusava a iniciar o atendimento psicoterápico, a Orientação Vocacional surge como uma opção, pois Eduardo tinha dúvidas quanto a sua escolha de curso.

Nas primeiras entrevistas, o objetivo do orientador era identificar as reais condições de Eduardo para realizar um trabalho de Orientação Vocacional, o que se confirmou de forma positiva no decorrer dos encontros.

A Orientação Vocacional teve duração de quatro meses, sendo que o cliente teve condições de fazer uma escolha de carreira, além disso, esse período foi importante para se estabelecer o vínculo e a criação de aliança terapêutica, permitindo assim a continuidade do tratamento em psicoterapia com o mesmo profissional.

Discussão

Os casos relatados apresentam diferentes interfaces entre a OP e a Psicoterapia e demonstram formas distintas de condução do orientador no sentido de integrar as duas abordagens.

No caso A (Rafael), ao optar-se pelo alargamento do processo de orientação, foram realizadas intervenções que buscassem criar condições para que as dimensões pessoais, que estavam encobertas, se tornassem aparentes, favorecendo assim o entendimento do problema vocacional. Este atendimento exigiu do orientador realizar um trabalho integrado entre os domínios vocacionais e não vocacionais, respeitando os limites e procedimentos institucionais e a manutenção do foco na OP. Esta atitude do orientador é corroborada por Magalhaes (1999), que afirma a importância da exploração de contextos de vida como forma de melhorar os processos de escolha e a tomada de decisão do cliente.

No caso B (Paulo), apesar de existir uma demanda real em OP, o cliente tinha consciência e desejo de tratar questões pessoais que interferiam

fortemente no seu desempenho profissional. No decorrer do atendimento, o orientador percebeu a urgência e importância de se realizar um atendimento psicoterápico em paralelo com a OP e propôs encaminhá-lo para a psicoterapia. O atendimento psicoterápico realizado concomitantemente com a OP surtiu efeitos positivos, na medida em que houve uma nítida evolução do cliente em termos de disponibilidade e aproveitamento das técnicas e instrumentos propostos pelo orientador. Este resultado confirma a percepção expressa por Oliveira-Cardoso et al. (2010) acerca dos benefícios oriundos do atendimento concomitante das duas abordagens.

No caso C (Eduardo), a OP representou a porta de entrada para um atendimento psicoterápico mais amplo, cuja demanda já existente, incluía dificuldades em questões de carreira. Ao mesmo tempo em que a OP abordava questões típicas de indecisão e dificuldades em realizar escolhas, o orientador abria espaço para acolher as questões pessoais e psicopatológicas, com o intuito de fortalecer a aliança terapêutica necessária para o seguimento do processo psicoterápico propriamente dito. Concordantes com esta postura estão Nascimento e Coimbra (2005a) quando ressaltam a importância do estabelecimento de um vínculo de confiança para garantir continuidade do atendimento em psicoterapia.

Considerações finais

O presente trabalho buscou apresentar os limites e as interfaces entre a OP e a psicoterapia. Percebe-se na prática de orientação o quanto as questões de ordem pessoal estão imbricadas com aspectos vocacionais, colocando o orientador num dilema acerca do caminho a seguir. Cabe a este avaliar caso a caso, usando critérios diagnósticos, e escolher a melhor forma de condução do atendimento.

Questões como limites institucionais, recursos do cliente e competências do orientador são aspectos presentes que influenciam na tomada de decisão sobre as dimensões do enquadre da orientação.

Os exemplos apresentados demonstram a interface entre OP e Psicoterapia, abordagens que, longe de serem excludentes, são complementares. Conclui-se que deverá prevalecer o entendimento do cliente de forma global, contemplando as diferentes dimensões e problemáticas que dificultam não só aspectos profissionais, mas também a qualidade de vida do sujeito. ■

REFERÊNCIAS

- Bohoslavsky, R. (2003). *Orientação Vocacional: a estratégia clínica*. São Paulo: Martins Fontes.
- Lassance, M. C. P. (2005). Adultos com dificuldades de ajustamento ao trabalho: ampliando o enquadre da orientação vocacional de abordagem evolutiva. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 6(1), 41-51.
- Lima, R. & Fraga, S. (2010). Intervir para ajudar e ajudar para construir: um modelo de intervenção psicológica com estudantes do ensino superior. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 11(2).
- Magalhães, M. (1999). Orientação vocacional/ocupacional e psicoterapia. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 3(1).
- Nascimento, I. & Coimbra, J. L. (2005a). Pedido, problemas e processos: alguns dilemas da intervenção em consulta psicológica vocacional. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 6(2), 1-14.
- Nascimento, I. & Coimbra, J. L. (2005b). A escolha do foco de intervenção em consulta psicológica vocacional: contributos para uma perspectiva integradora de intervenção. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 6(1), 15-24.

- Nevo, O. & Wiseman, H. (2002). Incorporating short term dynamic psychotherapy principles into career counseling: a theoretical and practical approach. *Journal of Career Development, 28*(4).
- Oliveira-Cardoso, E.A., Melo-Silva, L. L., Piovesani, F. P. & Santos, M. A. (2010). Orientação vocacional/profissional e psicoterapia: alternativas mutuamente excludentes ou complementares? *Psico-USF, 41*(2), 214-221.
- Santos, M. A., Oliveira-Cardoso, E. & Melo-Silva, L. L. (2009). Orientador profissional como porta de entrada para psicoterapia: um estudo retrospectivo. *Psico-USF, 14*(2), 143-156.
-

DESAFIOS E LIMITES DA ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL E REORIENTAÇÃO DE CARREIRA EM DUBAI

Maria Eugênia Nastari Reis¹



Em 2014, uma psicóloga, que havia sido minha aluna, foi morar em Dubai e me solicitou uma formação em Orientação Profissional e Reorientação de Carreira com o propósito de implantar esses serviços lá. Iniciei via Skype a transmissão teórica vivencial do processo dentro da abordagem psicodinâmica de Rodolfo Bohoslavsky (1987).

Ao longo da supervisão dos atendimentos que já estão sendo realizados por ela em Orientação Profissional, estou tendo a oportunidade de acompanhar as questões sócio culturais inerentes ao contexto mulçumano. Fazemos um recorte trazendo em especial a questão da mulher na cultura islâmica.

Os *objetivos* ao trazer essa temática, estão sendo observar e avaliar se a mulher dentro do islamismo, poderia vir a ter abertura para o novo, rever valores e ideias e ter liberdade de escolha e decisão.

Dubai, por fazer parte dos Emirados Árabes Unidos, tem regras e parâmetros diferentes dos nossos. A mulher nativa, em geral, é ainda bem vigiada, tem pouca autonomia de ação e decisão e está submetida ao marido. Porém, com o incremento do turismo e a valorização da mão de obra estrangeira, as referências vêm aos poucos deixando de ser tão rígidas. Segundo a psicóloga que está em Dubai, menos de 18% da população é local, os restantes são expatriados, que vem tendo bastante influência tanto na mão de obra

¹ Psicóloga com formação em Psicanálise (SPC-RJ Sociedade de Psicanálise da Cidade do Rio de Janeiro), Análise Transacional (Santrarij – Sociedade de Análise Transacional do Rio de Janeiro) e Arte terapia (Antrophos). Realiza Psicoterapia, Orientação Profissional, Reorientação de Carreira e supervisão de casos clínicos. Formação em orientação profissional. Experiência em docência em Instituição de Psicanálise na SOBEPI (Sociedade Brasileira do Ensino e Pesquisa da Infância). reiseugenia@gmail.com, reiseugenia@globos.com

como financeiramente para o governo, e por isso a necessidade de abertura. A inserção da mulher no mercado de trabalho, por exemplo, vem sendo experimentada aos poucos, dependendo por vezes mais da família a que pertence, do que dos ditames da cultura local. Na realidade, cada família é um núcleo muito particular e o incentivo ou não da entrada na vida acadêmica ou no mercado de trabalho dependerá disso.

A psicóloga iniciou seu trabalho como orientadora profissional com brasileiros, filhos de pessoas que estão temporariamente morando lá e vai implantar os atendimentos também com os nativos, o que nos convida a grandes reflexões.

Juntas, logo começamos a perceber os desafios desse trabalho. De um lado a ousadia de transmitir *online* os alicerces teóricos e vivenciais para que ela pudesse efetivamente se tornar uma orientadora profissional. Ela vivenciou o processo para então sentir, através de todas as etapas, ao que a abordagem psicodinâmica se propõe.

De outro lado, como seria o impacto da orientação profissional dentro desta abordagem uma vez que sensibiliza um novo olhar e forma de pensar sobre si e a vida, em um contexto sócio cultural e religioso diferente do nosso, no caso Islamismo. Como os nativos e em especial a mulher lidam no cotidiano com escolhas?

Esta experiência nos faz visitar antigas reflexões de que todo sujeito é também fruto do seu meio. O ser humano é o tempo todo permeado pela cultura, seus valores e expectativas e também sua condição econômica. Os indivíduos pensam e agem segundo paradigmas inscritos culturalmente neles. O limiar entre o determinismo cultural e a singularidade de uma subjetividade é tênue.

Muitas pessoas têm que trabalhar e nem podem se dar a oportunidade nobre de identificar seus potenciais. Construir uma carreira está para além de exercer uma atividade produtiva. Uma identidade profissional se constrói baseada não só no olhar dos pais, mas também da cultura onde o jovem está inserido. Seus valores e nível de ambição são o tempo todo atravessados por esse viés.

E com isso vamos percebendo as nuances e fragilidades do sujeito no que se refere a trabalho e profissão. Ele é atravessado por muitas questões tanto reais como subjetivas e o grande desafio é dar conta disso.

O trabalho, em geral, é uma fonte de controvérsias. Para uns, pode sinalizar riqueza, crescimento e realização pessoal; para outros, instrumento de discriminação, exploração e sofrimento pessoal.

Esses fatores são encontrados em maior ou menor grau dependendo da cultura em questão, e vem sendo observados na cultura islâmica na faixa de população nativa mais humilde. Há uma nítida diferença hierárquica. De um lado os empresários e grandes executivos que trabalham e tem um alto poder aquisitivo e do outro lado uma faixa da população cerceada em sua capacidade de expressão, liberdade de escolhas e exploradas em sua mão de obra.

A carga penosa explícita que antes era mais visível nos trabalhos tipo escravo, hoje em dia fica camuflada devido aos avanços tecnológicos. Mas a

mulher ainda é tratada de modo inferior ao homem tanto em relação à sua produtividade como ao salário.

Podemos observar que em algumas cidades dos Emirados Árabes, onde os valores socioculturais são mais rígidos, o que impera é uma ditadura que vem pelo viés das proibições. Dependendo da cultura e do núcleo familiar, essas proibições são mais ostensivas, em outras nem tanto, existe mais flexibilidade. Muita coisa não pode, principalmente para a mulher, sob pena de ser muito mal vista ou até mesmo punida.

Isso faz lembrar da história mitológica do Leito de Procrusto (Website – Wikipédia) que era um bandido que vivia na serra de Elêusis. “Em sua casa, ele tinha uma cama de ferro, que tinha seu exato tamanho, para a qual convidava todos os viajantes a se deitarem. Se os hóspedes fossem demasiados altos, ele amputava o excesso de comprimento para ajustá-los à cama, e os que tinham pequena estatura eram esticados até atingirem o comprimento suficiente. Uma vítima nunca se ajustava exatamente ao tamanho da cama porque Procrusto, secretamente, tinha duas camas de tamanhos diferentes”.

É como se, em certos núcleos familiares, as pessoas tivessem que se aleijar em suas possibilidades, talentos e livre expressão para caberem dentro do que lhes é permitido.

Em outras culturas como a nossa, a ditadura se apresenta de outro modo, pelo imperativo em ter que fazer determinadas coisas, consumir, ser de um jeito específico para ser aceito, e a mídia trabalha muito bem para promover isso.

A impossibilidade ou a obrigação de determinadas condutas são dois lados de uma mesma moeda, que podem gerar submissão, medo, insegurança ou rebeldia. Nestes casos, a obediência é sempre externa e não do eixo de referência interno. Esses aspectos que ficam mais em evidência em uma cultura islâmica, podem também ser encontrados na cultura ocidental, supostamente mais aberta, só que de formas sutis. É importante ter a abertura de enxergar que o que parece estranho e nocivo não está necessariamente tão distante de nós.

Algumas vezes, o indivíduo, mesmo já tendo definido sua carreira ou ocupação, se depara com limitações por conta de realidades externas muito duras no mundo do trabalho. Outras vezes, pode se defrontar com fragilidades internas nas relações humanas ao não poder, por exemplo, se expressar ou criar. Segundo observações feitas pela brasileira que se encontra lá, esse aspecto que pode facilmente ser encontrado em qualquer cultura, tem se apresentado, de modo bastante ostensivo com as nativas do local. Já há a possibilidade de a mulher estudar e trabalhar, mas sua produtividade não é ainda tão valorizada em seu valor intelectual e reconhecimento financeiro como no homem.

Qual seria, então, a abrangência do papel do orientador profissional já que sua atuação está também circunscrita dentro de um contexto social, cultural, econômico e religioso? Como facilitar ao sujeito percorrer seu próprio caminho levando em conta esses múltiplos fatores?

Um orientador profissional pode ajudar o sujeito a discriminar que a impossibilidade momentânea de ser criativo não implica em não se perceber com essa capacidade. Sentir-se capaz e com dignidade é um valor que vem de

dentro para fora, não é externo. Ainda que as reais possibilidades de expressão e criação possam vir a ser minadas, não implica que estas não existam.

Ele pode, com sua sensibilidade e bagagem de vida, identificar e acolher o que a pessoa que está na sua frente tem de melhor e juntos descobrirem meios de manter acesa a chama dos potenciais, da motivação e da busca do sentido de vida. Ou seja, ao contrário do mito do Leito de Procrusto, onde o indivíduo tem que se adaptar para caber dentro do previamente estabelecido, a proposta é ampliar alternativas e recursos.

Cabe ao orientador ajudar o indivíduo a reconhecer quem ele é, o que almeja, quais são suas potencialidades e seus aliados, com que dificuldades terão que se deparar, onde se encontra em relação a onde quer chegar. Ou seja, mais do que informar sobre carreiras ou ocupações, o orientador deve promover o autoconhecimento e ajudar o sujeito a elaborar um projeto de vida de forma mais responsável e consciente.

Será que os nativos dos Emirados Árabes que vivem sob a égide de referências mais rígidas têm, de fato, abertura para o novo, para rever ideias e valores previamente inscritos pela família e sociedade em que vivem? Qual o real grau de liberdade de escolha e autonomia nas suas decisões, uma vez que depende das referências da família em que estão inseridos?

Percebemos, então, que a relação com o trabalho pode ser nociva ou saudável. Esse limiar é dado tanto pela cultura sociopolítica e cultural onde o sujeito está inserido, como também passa por sua subjetividade.

Ressalto que, além dos fatores socioeconômicos e culturais que envolvem o ser humano, há também um fator subjetivo e bastante presente que é a postura do indivíduo diante de suas limitações e possibilidades. Refiro-me à forma com que se lida com a energia, os recursos internos e o grau de resiliência de cada psiquismo.

As dificuldades podem ser fatores paralisantes para uns e desafiadores para outros. Um choque que se recebe pode ser transformado em movimento ou pode amortecer e gerar incapacidade. A diferença entre essas duas possibilidades depende da “calibragem interna”, da energia psíquica de cada pessoa. Viver implica muita coragem e ambição, determinação para dar conta de alcançar os objetivos e cada um deve acionar os recursos de que dispõe.

Torna-se importante trazermos o conceito de empregabilidade (Chiavenato, 2013), que é a capacidade de o indivíduo tornar-se apto ao trabalho, empregável, ou seja, de gerenciar sua própria vida ou carreira e com suas qualificações atualizadas manter-se empregado. A segurança profissional não está mais tão diretamente ligada a um cargo corporativo, ou a um salário e sim na possibilidade e nas condições de se conseguir trabalho e remuneração de modos criativos e alternativos.

Escolher uma profissão e trabalhar poderia ser uma maneira de viver e não uma obrigação. Conquistar o trabalho como forma de realização, é sentir todas as dimensões da vida naquilo que parece uma simples sucessão de tarefas. O trabalho pode efetivamente ser um dos meios de realização na vida, se o indivíduo estiver afinado com o que faz. A satisfação não vem só do que se faz e sim também do como se faz.

Uma ocupação, um emprego ou uma profissão dão o caráter de cidadania, de utilidade, de ação. Implica em sair da posição passiva e passar a ocupar uma posição ativa, produtiva e às vezes até criativa na sociedade. O trabalho quando se torna possibilidade de autodesenvolvimento, nos devolve nossa honra e dignidade.

A escolha profissional apresenta-se como uma forte etapa na vida de um jovem e está relacionada, por sua vez, a vários aspectos de sua identidade.

A abordagem psicodinâmica proposta por Rodolfo Bohoslavsky compreende que identidade profissional ou ocupacional "é um aspecto da identidade do sujeito, parte de um sistema mais amplo que compreende e é determinada e determinante na relação com toda a personalidade" (Bohoslavsky, 1987 p. 55).

A escolha profissional definirá uma identidade profissional que vem cercada de muitas questões, com todo peso decorrente das expectativas não só pessoais como familiares e sociais, permeadas pelas angustias e dúvidas típicas de um adolescente e contextualizada num universo social bastante complexo, regido pela globalização.

Segundo Bohoslavsky, a orientação vocacional busca definir uma carreira ou trabalho a ser seguido pelo adolescente, permitindo que este aprenda a escolher e encontrar sua identidade vocacional, e assim, sua identidade pessoal. O processo de orientação profissional vai fazer com que o adolescente decida de maneira mais autônoma, levando em consideração suas próprias determinações psíquicas e as estruturas sociais (Muller, 1988).

Na abordagem psicodinâmica são levados em conta os aspectos intrapsíquicos, ou seja, as fantasias, medos e as perspectivas diante de seu futuro. Os possíveis conflitos são trabalhados durante o processo e a ênfase é dada ao autoconhecimento. Desta forma, a escolha profissional assume grande importância no plano individual, já que envolve a definição das futuras experiências profissionais, significando principalmente a definição de "quem ser", muito mais do que a escolha do "que fazer".

Este enfoque encara o jovem como um sujeito que se interroga, pensa e pode vislumbrar um caminho profissional. Estimula o ato de reflexão, escolhas e posicionamentos, o que implica a consideração do sujeito como autônomo, livre para vir a ser quem é. A proposta é que o indivíduo possa se questionar sobre quem é para além do olhar e expectativas alheias.

O processo é interativo e considera o orientando não como objeto a ser mensurado e avaliado e sim como um sujeito capaz de tomar decisões a partir da elaboração de seus conflitos e, portanto, cabe a ele a decisão final.

Ao ser convidado a se implicar de modo ativo e dinâmico, vai percebendo ao longo do processo suas identificações e constrói a liberdade de escolher não só o que fazer, mas como desenvolver sua futura identidade profissional. Na realidade vai identificando seus critérios como também construindo um projeto de vida.

Introduzir a orientação profissional, dentro da abordagem psicodinâmica (*metodologia usada*), vem sendo um modo de convidar os indivíduos dentro da cultura islâmica, a ampliar seus horizontes, na medida que

são incitados a olharem para si mesmos, para além do referencial da cultura. A percepção de si mesmos de modo reflexivo ajuda a construir um sentido de identidade.

Daí encontrarmos simultaneamente os *limites e desafios* da Orientação Profissional em uma cultura islâmica. Dubai, apesar de estar inserida nos Emirados Árabes Unidos, vem se apresentando mais flexível e aberta em sua cultura, o que favorece implementar novas filosofias de vida para os nativos. No entanto, observamos ainda limites no que diz respeito à capacidade de expressão e autonomia de decisão, que aparecem sob a forma de valores internalizados trazidos pela cultura e pela família. As restrições externas algumas vezes atendem e justificam receios internos das mulheres em relação a própria capacidade. De certo modo se submeter às proibições protege as mulheres de assumir os riscos por suas próprias avaliações e decisões. Gera uma zona de conforto pois evita o temor da liberdade de pensar e se comprometer com os riscos do erro ou a exposição em relação ao gerenciamento da própria vida. A responsabilidade pelo acerto ou erro é sempre colocada fora de si mesmas.

Por outro lado, os desafios são a possibilidade das mulheres transcendem à essas questões, uma vez que dentro do processo de orientação profissional são convidadas a perceberem quem são para além do que é esperado delas. Acreditamos que ao dar a oportunidade para se olharem e perceberem como funcionam, pela via do aspecto profissional, estaremos contribuindo com o resgate tanto do auto- conhecimento como da dignidade delas. Pela via ocupacional, poderia reconhecer quem ela é, o que almeja, quais são suas potencialidades, onde se encontra em relação a onde quer chegar. A forma como cada mulher lida com suas possibilidades, depende do grau de resiliência de cada psiquismo.

A escolha de uma futura carreira traz algo bem maior do que um trabalho ou uma ocupação. Traz a possibilidade de se inserir de forma singular e criativa na sociedade. Fazer algo está diretamente relacionado a quem o indivíduo é e como ele se sente na vida. Uma profissão aponta para a riqueza da possibilidade de realização em um sentido muito mais amplo do que meramente o financeiro.

Morin (2003) contribui muito para a elucidação dessas questões existenciais quando fala que interrogar o ser humano é questionar sua posição no mundo. Todo desenvolvimento humano implica no conjunto de suas autonomias individuais, sua participação comunitária e o pertencimento à espécie humana. O ser humano é, segundo ele, singular, múltiplo e complexo e traz em si características antagônicas. É neste universo complexo e dentro das incertezas do mundo que o cerca, que ele tem que se situar, fazer escolhas e se preparar para o que a vida traz. É preciso aprender a enfrentar as incertezas, já que vivemos em uma época de mudanças, e isso implica na capacidade de crítica, autocrítica, e de rever ideias, teorias.

A questão da autonomia nas escolhas é, em geral, bem delicada. Mesmo em uma sociedade como a nossa, “mais aberta”, observamos que alguns pais não só criam expectativas em relação aos filhos, como reprimem

qualquer menção de questionamento ou iniciativa autônoma destes em relação à própria vida. E nisso, alguns jovens, independente da classe social e econômica, podem ficar engessados no olhar do dos pais sobre eles. Algumas profissões são desconsideradas por não darem um bom retorno financeiro ou por não apresentarem status, sendo, portanto, imediatamente rechaçadas pela família. O jovem acaba tendo “liberdade” dentro de um universo de possibilidades mais reduzido das profissões aceitas, filtradas e permitidas pelos pais.

Penso que uma real autonomia e liberdade de escolha é um processo a ser construído, independente da cultura em que estamos inseridos. Por sermos no início da vida totalmente dependente de um adulto que nos cuide, alimente e nos dê referências, passamos os primeiros anos de nossas vidas moldados por essas pessoas. O início da vida passa por uma dependência do outro. Se diferenciar desse primeiro olhar é um processo gradual. Mesmo em uma cultura mais aberta, essa é uma conquista a ser feita, um caminho a ser percorrido e construído e o ideal é que seja de dentro para fora.

O que se espera é que o sujeito possa saber o real tamanho de seus potenciais ou dificuldades a partir de dentro e não pelos outros. A grande obediência deve ser à sua mais pura e genuína essência e não aos valores externos. Afinal, ninguém dá ou tira a própria capacidade de sentir e pensar. O meio familiar e cultural pode facilitar ou complicar esse processo, mas o trabalho interno é de cada um. A grande tarefa de todo ser humano é fazer a travessia da alienação (ficar preso ao olhar do outro) para a singularidade (conquistar a própria essência), independente da cultura em que se encontra.

Como esse desafio da inserção da Orientação Profissional na realidade islâmica, dentro da abordagem psicodinâmica, ainda está bem no início, não temos ainda como resultados observações conclusivas. Por enquanto lidamos mais com interrogações do que com constatações.

Considerações Finais

A relevância desse tema é o desafio de trazer uma filosofia tão aberta e questionadora, em contextos socioculturais mais limitados. Ressaltamos que o limiar entre o determinismo cultural e a subjetividade humana é tênue.

O processo da Orientação Profissional dentro da abordagem psicodinâmica, por ser tão interrogativa e convidar o indivíduo a se implicar em suas próprias questões, pode contribuir para que os indivíduos, mesmo em contextos mais cerceadores, possam olhar para si mesmos e se perceberem, mesmo com o véu da cultura. Esse olhar pode se constituir em semente de uma futura postura em relação à sua própria vida. Acreditamos ser possível ajudar os indivíduos e em especial a mulher, no contexto islâmico, a discriminar que a impossibilidade momentânea de ser criativa e se expressar de modo autônomo, não implica em não se perceber com essa capacidade. ■

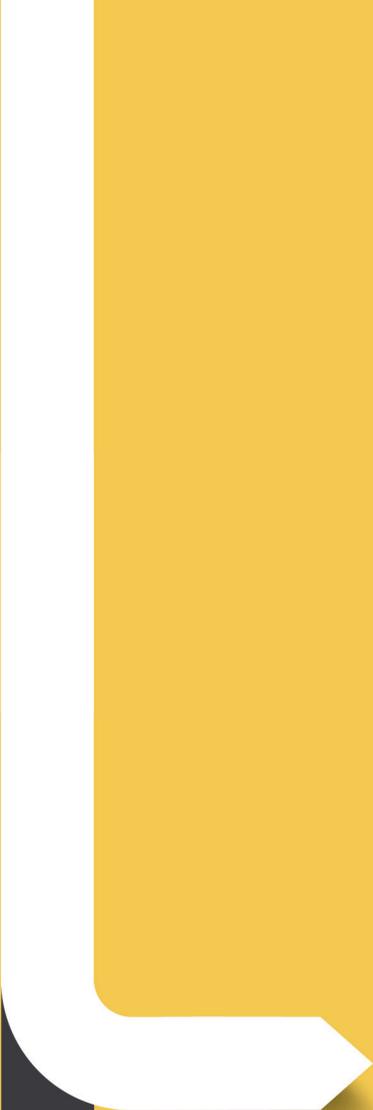
REFERÊNCIAS

Bohoslavsky, R. (1987) *Orientação vocacional: a estratégia clínica*. 7ª edição. São Paulo: Martins Fontes

Chiavenato, I. (2013). *Talento e Empregabilidade*. Retirado de <http://www2.unicentro.br/empregabilidade/files/2013/08/talento-e-empregabilidade1.pdf>

Miller, M. (1988). *Orientação Vocacional: Contribuições Clínicas e educacionais*. Porto Alegre: Artes Médicas .

Morin, E. (2003). *Os sete saberes necessários à Educação do Futuro*. São Paulo: Cortez.



PARTE 2
PRÁTICAS

WORKSHOP “DEBATER PARA ESCOLHER: É SÓ QUERER”: UMA ESTRATÉGIA LÚDICA PARA A PROMOÇÃO DO AUTOCONHECIMENTO NO PROCESSO DE ESCOLHA PROFISSIONAL

Leticia Benvenuti Castelo¹, Mariana Michelena Santos²



O momento da escolha profissional, em razão de sua importância, frequentemente envolve dúvidas, receios, preocupações e, em alguns casos, aflição e ansiedade. Trata-se de uma decisão fundamental na vida das pessoas, sendo, na maioria dos casos, a primeira escolha com consequências significativas que os alunos do ensino médio realizam (Giddens, 2002). Diante disto, muitos jovens não se sentem preparados para tomar uma decisão de forma consciente e segura.

O trabalho de Orientação Profissional (OP) visa auxiliar os jovens nesse momento de escolha, aumentando o seu autoconhecimento, proporcionando-lhes uma visão de seus interesses, gostos e aptidões, e oferecendo informações sobre mercado de trabalho, profissões e universidades. Contribui, ainda, para que os jovens identifiquem os fatores que influenciam sua escolha profissional e, assim, a realizem com maior autonomia e responsabilidade (Valore & Ferrarini, 2011).

De acordo com Lucchiari (1993), a OP deve trabalhar os seguintes aspectos: (a) Conhecimento de si mesmo; (b) Conhecimento das profissões; e (c) Escolha propriamente dita, que envolve uma decisão pessoal, conseguir

¹ Psicóloga (CRP 06/122782), possui MBA em Gestão de Pessoas, pela FGV, formação em Coaching Integrado, pela ICI e em Orientação Profissional e de Carreira, pelo Instituto do Ser. Atua como consultora na área de Gestão de Pessoas e trabalha com desenvolvimento profissional de jovens e adultos, através de orientação profissional, planejamento de carreira e coaching. leticia@lcastelo.com.br

² Psicóloga (CRP 12/10297). Tem formação em Orientação Profissional e de Carreira pelo Instituto do Ser e é mestranda do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), na área de Psicologia do Trabalho e das Organizações. Atua e desenvolve pesquisas com jovens e adultos na área de orientação profissional e planejamento de carreira. mariana@marianamichelena.com.br

deixar de lado o que não foi escolhido e viabilizar a escolha. O processo de OP completo pode ser realizado de forma individual ou em grupo, no contexto escolar ou em consultório particular. A atividade em grupo geralmente é realizada com no máximo 15 alunos, para um profissional facilitador, já que o grupo é apenas um método, mas o processo é individualizado e deve ser tratado como tal.

Cada vez mais, as escolas particulares que oferecem Ensino Médio vêm percebendo a importância de facilitar a escolha profissional de seus alunos, para além de prepará-los para a prova do vestibular. Para isso, algumas escolas têm em seu quadro de funcionários, um profissional da área da psicologia ou da pedagogia, com competência para realizar trabalhos de OP; outras contratam esse serviço de forma terceirizada. De uma forma ou de outra, as escolas reconhecem a necessidade de trabalhar as questões de escolha profissional com seus alunos, mas muitas vezes não conseguem viabilizar um processo completo de OP, em função de escassos recursos financeiros, ou até mesmo por dificuldade em conciliar com as demais atividades dos alunos, principalmente do terceiro ano no ensino médio.

Diante disso, foram surgindo práticas isoladas de OP, que trabalham um aspecto específico da escolha profissional, a informação profissional, como, por exemplo, a feira das profissões. Percebe-se, a partir da prática profissional, que a maioria das atividades oferecidas pelas escolas foca especialmente esse aspecto, principalmente por ser uma prática possível de ser desenvolvida com grandes grupos.

Outro fator relevante refere-se às características dos jovens, das turmas e da carga horária atuais. Discute-se em diferentes campos, como na educação e no contexto empresarial, como os jovens das novas gerações tem características bastante peculiares e diferentes das gerações anteriores. Isto se deve, principalmente, à Era Tecnológica em que cresceram, a qual interferiu para que desenvolvessem, dentre outras características, a dificuldade de se concentrarem em um único estímulo, já que possuem facilidade em fazer várias coisas ao mesmo tempo (Levenfus, 2002; Oliveira, 2010). A partir dessa realidade, profissionais de várias áreas, inclusive da orientação profissional, precisam adaptar práticas que consigam se adequar a essas características, proporcionando atividades lúdicas que despertem o interesse dos jovens e que os mobilize para reflexões mais profundas acerca de si mesmos.

Destaca-se também uma realidade das escolas particulares que é o número de alunos por turma. Atualmente, é comum encontrar turmas com mais de cinquenta alunos. Essa situação também justifica a reflexão sobre práticas de OP que se adequem a essa realidade, ou seja, que consigam captar a atenção desses alunos e que proporcionem momentos de autorreflexão, mesmo em meio a um número expressivo de jovens na mesma turma.

Aliado ao número de alunos por turma, encontra-se a carga horária de estudo dos jovens em questão, principalmente quando se fala do terceiro ano do ensino médio, o conhecido “terceirão”. Para conseguir atender as demandas do ensino regular, juntamente com o foco na prova do vestibular, os alunos do terceiro ano do ensino médio de diferentes escolas particulares

têm atividades escolares (aulas, provas, simulados, “aulões” e etc) em praticamente dois períodos por dia, de segunda a sexta-feira, e às vezes também aos sábados. Com essa carga horária intensa, encontrar espaço para outras atividades, como a OP, torna-se cada vez mais difícil. Desta forma, uma atividade de OP que consiga se encaixar na carga horária obrigatória escolar é uma forma de tornar acessível esse serviço para os alunos.

Diante de tais reflexões, o presente trabalho visa apresentar o workshop “Debater para escolher: é só querer”, uma nova possibilidade de prática de OP. A atividade fundamenta-se na exploração de aspectos importantes para o autoconhecimento dos adolescentes. O workshop foi elaborado para facilitar o processo de escolha profissional, de forma coletiva (acima de 20 alunos), como estratégia complementar a outros métodos com este mesmo fim, buscando atender as características e possibilidades dos jovens do ensino médio, no que se refere principalmente à carga horária extensa de estudo. Foi aplicado em uma escola particular da grande Florianópolis, com oito turmas de aproximadamente cinquenta alunos, do terceiro ano do ensino médio.

O workshop teve o objetivo principal de promover o autoconhecimento dos adolescentes em fase de escolha profissional, facilitando a identificação dos fatores que influenciam sua decisão, além da identificação dos principais critérios que são importantes para a efetivação de sua escolha. A atividade também objetivou conscientizar os jovens a respeito da importância de refletir sobre a escolha profissional e desenvolver a capacidade de reflexão e argumentação para embasar determinadas escolhas, de modo a facilitar a avaliação dos prós e contras de cada critério e influência, de acordo com os valores de cada aluno.

Descrição do Workshop

A atividade foi realizada com oito grupos de aproximadamente cinquenta alunos. Participaram do workshop jovens que estavam cursando o terceiro ano do ensino médio, de uma escola particular da Grande Florianópolis. Para uma maior efetividade do processo, sugere-se um número mínimo de 20 alunos. O número máximo de alunos dependerá do número de profissionais facilitadores: um profissional para cada 30 jovens, aproximadamente. O workshop teve duração aproximada de 03 horas.

O workshop foi composto de dois momentos distintos, a saber: 1. Júri simulado e 2. Leilão dos critérios para escolha profissional. As duas atividades serão descritas abaixo.

O Júri simulado teve o objetivo de auxiliar os jovens a identificar quais os principais fatores que influenciam em sua escolha profissional e avaliar a melhor forma para lidar com essas influências. A escolha profissional, assim como qualquer outra escolha, sofre influência de diferentes fatores que, às vezes são conhecidos por quem escolhe e às vezes não o são. Identificar os fatores que influenciam na escolha profissional contribui para torná-la ainda mais consciente e para o aumento da responsabilidade por ela.

Os principais fatores que influenciam na escolha profissional foram divididos por Soares (2002) em seis categorias, a saber: Políticos, Econômicos, Sociais, Educacionais, Familiares e Psicológicos. Embora a autora os tenha dividido em diferentes categorias, ressalta que se trata de uma divisão meramente didática, uma vez que os fatores atuam juntos na escolha profissional dos sujeitos.

Etapa 1

A atividade iniciou-se com a apresentação do caso fictício do jovem Vitor. O facilitador explicou que seria lido um e-mail escrito por um jovem com a mesma faixa etária dos participantes, que estava na fase de escolha profissional. O caso finalizou com uma dúvida relacionada à escolha do jovem, que apresentava duas possibilidades de escolha.

Após a leitura, o facilitador solicitou 5 voluntários para comporem o júri e dividiu o restante da turma em dois grandes grupos. Cada grupo ficou responsável por defender uma das possibilidades de escolha do jovem Vitor. Foi entregue uma cópia do e-mail lido para cada grupo, com o objetivo de facilitar as reflexões para a próxima etapa.

Etapa 2

Nesta etapa, os grupos discutiram o caso, identificando os principais fatores que estão influenciando na dúvida do Vitor e levantando argumentos para defesa da escolha que ficou sob responsabilidade de seu grupo. Concomitante às discussões dos grandes grupos, os voluntários que compuseram o júri também analisaram o caso, identificando os fatores que influenciam na escolha do jovem e se preparando para a escuta dos argumentos. O facilitador, neste momento, acompanhou as reflexões dos grupos, incentivou-os a pensarem em argumentos plausíveis e convincentes, além de ter contribuído com a identificação dos fatores de influência.

Etapa 3

Cada grupo de defesa selecionou um membro para atuar como advogado e apresentar os argumentos e os fatores levantados pelo grupo. Os advogados tiveram 5 minutos para apresentação. Neste momento, não pôde haver interferência do grupo contrário e nem do júri. Enquanto um grupo realizava sua apresentação, o outro grupo e o júri estavam atentos para conseguirem realizar a etapa seguinte.

Etapa 4

Após a escuta de ambos os grupos de defesa, os advogados retornaram para seus grupos. Os grupos formularam uma questão de contra-argumentação para o grupo contrário. O júri teve o direito de formular uma questão para cada grupo.

Quando as perguntas estavam elaboradas, os advogados e o júri apresentaram as perguntas, sem interrupções, e, em seguida, retornaram à configuração anterior para a elaboração das réplicas por parte dos grupos de defesa.

Etapa 5

Os grupos se reuniram novamente e tiveram 5 minutos para prepararem sua réplica, em resposta às perguntas realizadas. Esta etapa finalizou com a apresentação das réplicas, sem a possibilidade de interferências externas.

Etapa 6

O júri retirou-se da sala e os seus participantes tiveram 5 minutos para tomar sua decisão, com base nos argumentos apresentados pelos grupos e não em suas opiniões pessoais. Isto foi ressaltado pelo facilitador.

O júri retornou para a sala e apresentou o veredito final, apresentando os argumentos que foram considerados para tal decisão.

Etapa 7

O facilitador levantou os aspectos que foram trabalhados na atividade, de modo a facilitar a reflexão sobre os fatores que influenciam a escolha profissional bem como abriu espaço para possíveis reflexões ou dúvidas dos alunos.

A outra atividade desenvolvida no workshop foi o leilão dos critérios para escolha profissional. Dentre os fatores psicológicos que influenciam a escolha profissional, pode-se destacar os critérios adotados para realizar essa tomada de decisão. Descrever quais são os critérios que são importantes para sua escolha profissional é uma tarefa de autoconhecimento, mas que deve levar em consideração, os aspectos referentes à informação profissional.

Os critérios dizem respeito aos aspectos que são relevantes e até prioritários para uma pessoa, no que concerne ao seu exercício profissional. Eles podem ser trabalhados de diferentes maneiras no campo da OP, no entanto será apresentado nesse trabalho o leilão dos critérios, que foi desenvolvido com base no Jogo Critérios para Escolha Profissional (Neiva, 2008).

O jogo teve início com as ideias propostas por Nuoffer (1987, citado por, Neiva, 2010), no programa de Orientação Profissional, em uma atividade chamada “Seleção de Critérios de Satisfação Profissional”. Seu objetivo principal é proporcionar ao orientando a identificação de critérios de satisfação profissional a partir de uma lista de interesses, habilidades e valores.

A partir dessa atividade, a autora pôde desenvolver o jogo, cujo objetivo principal é facilitar a escolha profissional de jovens e adultos. O instrumento proporciona ao orientando refletir sobre os seguintes critérios para a escolha profissional: 1. Ambiente de trabalho, que contempla tipos específicos de locais (universidades, escolas, hospitais, consultórios, escritórios, home office, etc.) bem como características dos mesmos (ambiente descontraído, formal, informal, empresas públicas, privadas, etc.); 2. Objetos/conteúdos de trabalho, que contempla aspectos relacionados ao que o sujeito pensa ou deseja trabalhar (pessoas, animais, computador, números, cálculos, instrumentos cirúrgicos, desenhos, etc.); 3. Atividades de trabalho, tais como comandar, liderar, convencer, persuadir, atividades em grupos, atividades individuais,

entre outras; 4. Rotina de trabalho, que envolve critérios como trabalhar intensamente ou moderadamente, em horário fixo ou flexível, viajar com frequência, entre outros; e 5. Retornos do trabalho, que engloba aspectos como autossatisfação, estabilidade financeira, ajudar pessoas, acúmulo de bens, prestígio, status, etc. (Neiva, 2010). Tomando como base estes critérios, desenvolveu-se como segunda atividade do workshop, o Leilão dos Critérios para escolha profissional, descrito a seguir.

Primeiramente distribuiu-se as fichas individuais para a participação no Leilão dos Critérios. Tal ficha é composta por quatro categorias de critérios para escolha profissional (ambiente de trabalho, atividades de trabalho, rotina de trabalho e retornos do trabalho), e cada categoria possui cinco itens relacionados à mesma. Nota-se que optou-se por não incluir no Leilão a categoria Objetos/conteúdos do trabalho, uma vez que a mesma apresenta aspectos particulares de determinadas profissões, o que poderia dificultar o consenso posterior desses itens, na etapa coletiva.

Ressalta-se também que o jogo em si possui mais itens do que cinco, para cada categoria, no entanto, foram selecionados os principais itens e mais conhecidos de cada categoria, para que o leilão pudesse ser viabilizado, no tempo previsto para aplicação.

Etapa 1

Os alunos participantes receberam a ficha individual para participação no leilão e tiveram como tarefa numerar de 1 a 5 os itens de cada categoria, conforme seu grau de interesse em cada item.

Etapa 2

Após o preenchimento individual dessas fichas, os alunos foram divididos em subgrupos, de aproximadamente 8 alunos por grupo. Cada equipe recebeu a ficha de grupo para participação no Leilão, constituída basicamente dos mesmos itens da ficha individual, mas com as colunas adicionais de planejamento orçamentário e valor pago. Cada grupo recebeu também o valor de R\$ 2.000,00, para ser utilizado durante o leilão.

Nessa fase, os integrantes do grupo compartilharam seus interesses individuais em cada critério, argumentando uns com os outros, até chegarem a um consenso do grupo. O objetivo principal foi que o grupo planejasse o quanto iria gastar em cada critério, lembrando que não era obrigatório comprar critérios de todas as categorias.

Etapa 3

Preparados para o leilão, cada grupo selecionou um integrante para ser o seu representante na atividade, de modo que apenas essa pessoa pôde dar os lances do grupo. O resto do grupo ficou junto com o representante para auxiliá-lo, no entanto, apenas a voz do representante foi levada em consideração.

O facilitador iniciou o leilão de cada critério, controlando a compra de cada grupo e registrando os valores gastos com cada item comprado, considerando o valor inicial de cada grupo (R\$2.000,00).

Etapa 4

Após o encerramento do leilão, o facilitador realizou um fechamento da atividade, convidando os jovens a refletirem sobre: como foi participar do leilão; como foi ter que argumentar para que o seu critério fosse comprado; como foi ter que abrir mão de um critério do seu interesse; ou, ainda, ter conseguido convencer o seu grupo na compra de um critério, mas não ter conseguido efetivar a compra, pois outra equipe o comprou. Ainda foram discutidas questões relacionadas a prioridades pessoais e prioridades do grupo, como seria trabalhar em algo que não atendesse seus critérios principais e relação entre as características do exercício profissional e estilo de vida desejado. Estas questões foram articuladas com a inserção no mercado de trabalho, com escolhas de carreira e com diferentes experiências profissionais que podem vir a compor as trajetórias individuais dos alunos.

Resultados e Discussões

Os resultados do workshop puderam ser avaliados a partir de dois aspectos: o *feedback* verbal dos alunos participantes, ao final da atividade; e o *feedback* da escola em reunião posterior com o facilitador. Tanto os alunos quanto a escola apontaram como pontos positivos da atividade a metodologia lúdica utilizada para trabalhar questões profundas e relevantes sobre a escolha profissional. Os alunos conseguiram identificar e relacionar os critérios que são mais importantes para cada um com as possibilidades de profissões.

Destaca-se também, a partir do embasamento teórico utilizado neste trabalho, que se tratou de uma atividade coletiva, mas de autoconhecimento, o que parece ser original nas práticas comuns de OP dentro das escolas. Estudos na área apontam que jovens concluintes do ensino médio apresentam pouco conhecimento sobre si, no que se refere aos seus interesses, valores e habilidades (Lassance, Grocks, & Francisco, 1993; Sparta, Bardagi, & Andrade, 2005).

Observa-se que, na etapa 2 do leilão, os alunos puderam colocar seus pontos de vista e ouvir os dos demais colegas a respeito dos critérios para escolha profissional. Essa oportunidade possibilitou que os alunos pensassem em critérios diferentes do que já haviam pensado anteriormente e alguns jovens acabaram mudando sua prioridade de critérios, a partir da escuta dos argumentos dos colegas.

A partir das considerações sobre a intensa carga horária escolar, o workshop apresentou-se como uma oportunidade para os jovens vivenciarem experiências que se aproximam da vida profissional. Um estudo realizado por Sparta, Bardagi e Andrade (2005), cujo objetivo era conhecer os motivos que levaram os jovens de escola pública a escolherem uma profissão, concluiu que 56,7% dos participantes, que eram alunos de escola pública, escolheram o curso com base em experiências profissionais anteriores. Essa realidade não se repete com alunos de escolas particulares, pois a maioria não ingressa no mercado de trabalho durante o ensino médio. Isso pode acontecer por motivo de prioridade/escolha familiar e do jovem, mas também por falta de

tempo devido à carga horária escolar. Nesse sentido, o workshop pôde contribuir para essa bagagem vivencial que facilita a escolha.

Identifica-se que o workshop contribuiu, também, para auxiliar a escolha profissional de jovens que já tinham tomado sua decisão e que provavelmente não procurariam um trabalho de OP. Conforme mostram alguns estudos, algumas pessoas não realizam sua escolha de forma consciente e autônoma, o que pode acarretar em uma desistência posterior ao ingresso na universidade (Lucchiari, 1993).

Considerações finais

Vale salientar que o workshop, por se tratar de uma atividade lúdica, pode ser percebida pelos jovens apenas como uma brincadeira. As fases finais das duas atividades são utilizadas justamente para que a atividade seja assimilada pelos jovens de forma construtiva no seu processo de escolha profissional.

Ressalta-se que esta atividade foi realizada em conjunto com outras atividades ofertadas pela escola, tais como a feira das profissões ou palestras sobre escolha profissional, proporcionando um maior aprofundamento nas reflexões acerca da escolha profissional.

Por fim, cabe destacar a importância de se repensar as práticas atuais de orientação profissional, buscando se adequar aos novos contextos, mas sem perder os propósitos básico do trabalho nesta área. ■

REFERÊNCIAS

- Giddens, A. (2002). *Modernidade e identidade*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Lassance, M. C., Grocks, A., Francisco, D. J. (1993). Escolha profissional em estudantes universitários: estilo de escolha. *Anais do Simpósio de Orientação Vocacional & Ocupacional*, Porto Alegre, RS, Brasil.
- Levenfus, R. S. (2002). Geração Zapping e o Sujeito da Orientação Vocacional. Em R. S. Levenfus & D. H. P. Soares (Org), *Orientação vocacional ocupacional: novos achados teóricos, técnicos e instrumentais para a clínica, a escola e a empresa*. Porto Alegre: Artmed, p. 33-50.
- Lucchiari, D. H. P. S. (org.) (1993). *Pensando e vivendo a orientação profissional*. São Paulo: Summus.
- Neiva, K. (2008). *Crítérios para escolha profissional* (2a ed. rev. e atual.). São Paulo, Vetor.
- Neiva, K. (2010). Jogo: critérios para a escolha profissional. Em R. S. Levenfus & D. H. P. Soares (org.). *Orientação vocacional ocupacional* (2a ed.). Porto Alegre: Artmed, p. 237-243.
- Oliveira, S. (2010). *Geração Y: O Nascimento de uma nova versão de líderes* (2a ed.). São Paulo: Editora Integreare, 2010.
- Soares, D. H. P. (2002). *A escolha profissional do jovem ao adulto*. São Paulo: Summus.
- Sparta, M., Bardagi, M. P., & Andrade, A. M. J. (2005). Exploração vocacional e informação profissional percebida em estudantes carentes. *Aletheia*, (22), 79-88.
- Valore, L. A., & Ferrarini, N. L. (2011). Decisão e exploração vocacional em estudantes de um curso pré-vestibular popular: contribuições da Psicologia. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(2), p. 135-143.

CARTA AOS PAIS: UMA ESTRATÉGIA DE COMUNICAÇÃO DOS FILHOS SOBRE A ESCOLHA DE CARREIRA EM ADOLESCENTES MOÇAMBICANOS^a

Maria Luísa Lopes Chicote¹, Lucília Maria Abrahão e Sousa², Lucy Leal Melo Silva³



Escolha de carreira na adolescência: entre necessidade e urgência

Tecer os fios do discurso sobre a orientação profissional e a educação para a carreira hoje, exige tomar em consideração a conjuntura socioeconômica e as transformações que tornaram possível a configuração teórica deste campo de investigação, desde as primeiras atividades que visavam atender às demandas-chaves de determinadas épocas, cenários e contextos laborais. Nesse sentido, sabe-se que existe um consenso de que só no início do século passado, com Frank Parsons, a orientação constituiu-se como uma abordagem deliberada, humanista e reformadora dos processos de entrada e estadia de jovens e adultos no mundo profissional (Ribeiro, 2011). Em um século de

^a Este capítulo focaliza um recorte de uma pesquisa-ação em nível de Doutorado da primeira autora.

¹ Natural de Moçambique. Doutoranda em Psicologia, na USP/Ribeirão Preto, membro do grupo de pesquisa El@adis – Laboratório Discursivo – sujeito, rede eletrônica e sentidos em Movimento”, membro da Associação Linguística da América Latina (ALFAL), membro da Associação Brasileira de Orientadores Profissionais (ABOP) e da Associação para o Desenvolvimento de Investimento em Psicologia de Educação (ADIPSIEDUC). mluisachicote@gmail.com

² Doutora em Psicologia, Livre-Docente na Universidade de São Paulo, onde dá aulas e orienta alunos de graduação, mestrado, doutorado e supervisiona pós-doutorado. É bolsista 2 do CNPq(2009). Coordena o grupo de Pesquisa “Discurso e Memória: movimentos do sujeito”, cadastrado junto ao Diretório de Grupos do CNPQ, e o “El@adis, Laboratório Discursivo – sujeito, rede eletrônica e sentidos em Movimento”. luciliamsr@ffclrp.usp.br

³ Psicóloga; livre docente pela USP (Ribeirão Preto); docente na Graduação e Pós-graduação em Psicologia da FFCLRP/USP. Responsável pela área de Orientação Profissional na FFCLRP/USP, na qual desenvolve pesquisa, ensino e extensão. Membro da Associação Brasileira de Orientadores Profissionais (ABOP) e da International Association Educational Vocational Guidance (IAEVG). Pesquisadora CNPq. lucileal@ffclrp.usp.br

história, as teorias buscaram responder a muitas demandas. Tais mudanças exigem cada vez mais novas ferramentas, métodos mais integrados para ajudar os indivíduos a saber se colocar e adaptar-se à nova organização social.

Assim, observa-se que a necessidade de orientação profissional sempre acompanhou o homem desde a industrialização (Ribeiro, 2011a). No caso particular de Moçambique, foco deste estudo, ela emergiu e se impôs rapidamente como uma urgência se tomarmos em consideração que orientação profissional e educação para a carreira consistem ainda em discursos e/ou práticas a-sistematizadas. As mudanças operadas no sistema educativo, embora tenham como ponto de partida introduzir inovações curriculares, acarretam, por outro lado, desafios no que tange ao processo de escolha e decisão de carreira. Mais especificamente, entendemos evidenciar o fato de que propostas de intervenção voltadas para os adolescentes, alunos do ensino secundário e médio se constituem como relevantes e urgentes, se tomarmos em consideração que os adolescentes moçambicanos, no percurso educativo, são “obrigados” a tomarem decisões de escolha desde o 10º ano de escolaridade, ou seja, por volta de 15 anos de idade, fase em que se encontram passando por um complexo processo de definição da identidade. Ademais, os alunos moçambicanos, no final do 10º ano são desafiados a decidir por uma área de concentração que distingue Ciências Humanas e Letras das Ciências Exatas e Engenharias e das Ciências Biológicas, escolhas que após o final do ensino médio não podem ser reformuladas. Isto, associado ao fato de que os alunos ao ingressarem o ensino superior se encontram ainda no período ou final da sua adolescência, tentando integrar as mudanças biológicas e psicológicas ocorridas, fase em que na perspectiva das teorias desenvolvimentistas de carreira os jovens ainda estariam lidando com a tarefa de exploração (Super, 1990).

Assim, pensar, propor e avaliar estratégias e técnicas de orientação profissional e de educação para a carreira, e ainda, elaborar políticas públicas no contexto moçambicano além de necessárias são urgentes.

Enquadramento teórico-metodológico

Este estudo, de natureza qualitativa-exploratória, se caracteriza por uma abordagem multidisciplinar, pois, enquanto, de um lado, se tomam em consideração as teorias do desenvolvimento vocacional e de construção da vida/carreira, no campo da Psicologia, do outro lado, nos sustentamos na Teoria da Análise de Discurso, enquanto disciplina de interpretação, intrinsecamente margeada por outras áreas de saber, o que afeta nosso olhar sobre nossas compreensões acerca dos sentidos produzidos e movimentados entorno do objeto em estudo sem nos esquecermos dos fenômenos filosóficos, sociológicos que afetam os gestos de leitura e interpretação. Se os estudos qualitativos se propõem a imergir nos significados, interpretações e sentidos que os sujeitos constroem em torno dos fatos e fenômenos, pensamos que a Análise de Discurso se configura como um dos horizontes teóricos que nos abre tal possibilidade. Dispensando categorias, nosso interesse estará centrado no processo de produção de significados e sentidos

que os sujeitos movimentaram no contexto da atividade eleita para o estudo, a “Carta aos pais”.

Enquanto, por um lado, apoiamos-nos na perspectiva desenvolvimentista que se debruça sobre os processos de decisão de carreira, por outro lado, com este capítulo, propomos contribuir para um possível diálogo teórico e metodológico tendo como foco os processos de linguagem postos em movimento pelos sujeitos investigados, por meio da Teoria da Análise de Discurso, de matriz francesa, iniciada por Pêcheux, filósofo, e Jean Dubois, lexicólogo, no final dos anos sessenta, conforme apuramos em Maldidier (2003). A Análise de Discurso, se configurou como uma nova área de saber que se consolidou a partir de um deslocamento fundamental na teoria discursiva, qual seja, a impossibilidade de existir um sentido único e de esgotar todos os sentidos a cada tomada de palavra, porque se assim fosse, não haveria necessidade/possibilidade de dizer. Em relação ao nosso objeto nesse trabalho, inferimos que a interpretação da “Carta aos pais” torna-se possível, entendendo os sujeitos-adolescentes como posições-sujeitos ao invés de apenas “indivíduos” empíricos, daí que tentaremos trazer à tona o entrelaçamento entre o sujeito e a historicidade, mediados pelos processos da linguagem.

Os discursos dos recortes das “cartas aos pais”, foco desta análise, realizadas no contexto da pesquisa-intervenção podem reforçar as ideias apontadas na literatura sobre a importância do diálogo entre pais e filhos, o que tornou mais justificada a urgência de envolver os pais nas intervenções de educação para a carreira dos filhos, em particular no contexto moçambicano, onde experiências similares são quase inexistentes. Este estudo envolveu um grupo de 13 pais, dos quais, 7 relataram que conversam com os filhos acerca das suas escolhas de carreira, o que corroborava a necessidade do seu envolvimento neste momento particular de vida dos adolescentes. A “Carta aos pais” apontou também a tensão que os adolescentes vivem diante das expectativas parentais como também os comportamentos distantes dos pais diante das escolhas dos filhos, outro aspecto promotor de angústia, frustração, indecisão dos filhos.

Assim, este estudo centra-se na atividade “Carta aos Pais” como estratégia de comunicação. Esta técnica foi desenvolvida pelos membros do Serviço de Orientação Profissional (SOP) da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, descrita no Livreto “Escolha de Carreira: conversa na cozinha” (Melo-Silva e Pereira, 2002), uma publicação em formato de gibi, cuja finalidade prática, no trabalho em orientação profissional com os clientes do SOP, é de servir como disparador temático para discussão a respeito das diversas influências que incidem nas decisões de carreira (Duarte, Melo-Silva, Santos, Bonfim, 2005). Em particular neste estudo, a atividade da “carta aos pais” foi utilizada como disparador temático da sessão que estava ligada ao tema influência dos pais na escolha de carreira dos filhos. Embora os diálogos dos personagens comportassem algumas expressões típicas do contexto cultural brasileiro, não houve dificuldades significativas que impedisse aos adolescentes moçambicanos em captarem as ansiedades diante do vestibular, dúvidas de carreiras e, também, questionamentos acerca de suas percepções de influências externas sobre decisões

de carreira. A “Carta aos Pais” sintetiza inúmeras cartas redigidas pelos adolescentes atendidos no SOP, e tem sido utilizada em processos de Orientação Profissional em reuniões de pais, com o objetivo de facilitar o exercício do diálogo e de alteridade entre pais e filhos. (Silva, Venturini, & Melo-Silva, 2005). Por sua vez, os pais redigem a “carta aos filhos”, resultado da síntese das cartas individuais preparadas numa atividade especificamente direcionada aos pais dos adolescentes implicados.

Neste estudo, focalizamos a “Carta aos Pais”, redigida no contexto de uma intervenção realizada em Moçambique, com o objetivo de analisar as implicações desta atividade na comunicação familiar, a fim de explicitar a influência parental nas decisões dos adolescentes. E, ainda possibilitar mais verbalizações inerentes às influências dos pais sobre esses sujeitos, podendo facilitar a comunicação e as reflexões em torno dos efeitos de sentidos movimentados pelos sujeitos-adolescentes.

Método e Análise

O grupo dos participantes deste estudo foi constituído por 32 alunos que frequentavam entre 8^a a 12^a classes, regularmente matriculados entre o ensino secundário e médio (nomenclatura utilizada em Moçambique), compreendendo a idade entre 14 a 18 anos, de ambos os sexos. Todos os alunos pertenciam a uma escola pública que aderiu à proposta de realização de uma intervenção que é objeto de análise neste capítulo. Os participantes são provenientes tanto da cidade como da zona periférica da cidade de Nampula, capital do norte de Moçambique. Estes adolescentes procuraram voluntariamente o Serviço de Orientação Profissional/Vocacional e Educação para a Carreira, após um convite formulado pela equipe coordenadora da pesquisa-intervenção, da qual faz parte a primeira autora. O critério para a organização dos grupos foi o da frequência no mesmo período de aulas, o que resultou em dois grupos: um grupo composto por 17 estudantes e o segundo por 15. Ao final da pesquisa-ação participaram 24 sujeitos-participantes.

A proposta da intervenção foi feita no âmbito de projeto de doutorado da proponente, primeira autora deste capítulo. A intervenção foi desenvolvida no período entre julho a dezembro de 2014. Após as devidas aprovações da proposta por parte das entidades públicas que tutelam os serviços de educação, seguiu-se à divulgação do programa na escola. Durante este período foram apresentados os objetivos do programa de Orientação Profissional e Educação para a Carreira. Imediatamente após a divulgação aderiram cerca de 150 adolescentes. Foi organizado um encontro em dois turnos, nos quais foram esclarecidos de forma mais detalhada os objetivos e o formato geral do programa de intervenção, foram entregues o termo de consentimento dos adolescentes quanto à participação na pesquisa e as cartas de autorização dos pais^b.

^b No contexto educativo moçambicano ainda não existe um dispositivo legal que formaliza o assentimento dos sujeitos com idade inferior a 18 anos. Ainda assim, cuidados éticos foram tomados com a solicitação da uma carta de autorização que devia ser assinada pelos pais.

O programa foi estruturado em 12 sessões nas quais foram trabalhados diferentes temas, como: (a) Autoconhecimento e percepção de si, (b) Escolha Vocacional e suas influências, (c) Estudo, (d) Mundo do trabalho e Mercado de emprego. A definição dos eixos temáticos teve em vista organizar o planejamento da intervenção, portanto, não excluiu o surgimento de outros temas que emergiram relacionados à escolha de carreira, construção da identidade, e sexualidade, por exemplo. Dependendo do grau de emergência tais temas foram trabalhados e reportados no contexto da intervenção.

O corpus em análise: discussão dos resultados

Lagazzi (1998) mostra-nos que a Análise de Discurso não visa uma exaustividade “horizontal”, em extensão, mas sim uma exaustividade “vertical”, em profundidade, considerada em relação aos objetivos do analista, a exaustividade extensional torna-se incoerente, na medida em que “todo o discurso se estabelece sobre um discurso anterior, apontando para outro”. (...) o que existe não “é um discurso fechado em si mesmo, mas um processo discursivo, do qual se podem recortar e analisar estados diferentes.” (Orlandi, 1986b), apud (Lagazzi, 1998, p. 60). A identificação e circunscrição do *corpus* é um processo gradual e é justamente esse processo, que não é *a priori*, que caracteriza a “verticalidade, a profundidade teórica da Análise de Discurso” (Lagazzi, 1998, p.60). Nesta perspectiva, o recorte dos nossos dados foi feito a partir de repetidas leituras de todas as cartas dos sujeitos participantes e amparados na noção de recorte, entendida como unidade discursiva: fragmento correlacionado de linguagem – e – situação” (Orlandi, 2007, p.139) e tido como primeiro movimento de análise, identificamos algumas regularidades discursivas que serviram de tópicos para a discussão dos resultados. “(...) A noção de recorte supera a noção de informação, do mensurável, trabalhando assim com a noção de texto, tendo o recorte uma relação com a constituição histórica do sentido. Tivemos em mãos vinte e quatro cartas, contudo nessa análise trabalharemos com recortes de três cartas, tidas como mais significativas das questões que aprimoramos. Para salvaguardar a identidade e singularidade dos sujeitos denominaremos cada recorte de (R1) e um número para a carta de onde extraímos o recorte que denominaremos de sujeito (S) e assim teremos, R1, S1, sucessivamente. Passamos, então, a alguns gestos de leitura e interpretação dos recortes extraídos da “Carta aos Pais”.

Sentidos de negação/resistência versus afirmação da liberdade de escolha

Nesta sequência discursiva reunimos verbalizações que dão indícios de que os sujeitos oscilam entre dois polos que se contrapõem envoltos do objeto escolha de carreira, ou seja, por um lado, os sujeitos, movimentando-se em diferentes formas de enunciação, assumem alternadamente atitudes de recusa, negação diante das expectativas parentais, e por outro lado, afetados pelas condições atuais próprias de sujeitos contemporâneos que se definem pela liberdade de escolha, a sua condição de poder efetuar as próprias escolhas sem interferências externas, afirmam a sua quase inquestionável

liberdade de escolha. Vamos tentar perceber as movimentações dos sujeitos nos recortes que selecionamos.

R1: Meus queridos pais eu gostaria que ninguém da minha família me obrigasse ao que eles querem, mas sim o que eu quero. Meus queridos familiares, não quero que nenhum dia me obrigue a ser polícia não suporto ser (...). Eu quero ser um advogado ou Doutor. (S9).

Observando este recorte, nota-se que o sujeito introduz o seu discurso com uma saudação impregnada de sentimentos de respeito, estima e consideração, dirigida aos próprios pais, “meus queridos pais”. No entanto, na mesma formulação, assistimos que o sujeito assumindo o advérbio de negação “nenhum” patente na frase produzindo efeitos de repúdio que se dirige não apenas à esfera parental, que seriam seus interlocutores diretos, mas alcançando outros interlocutores imaginários, fazendo transcender a sua negação a uma esfera mais ampla, ou seja, da “minha família” passa para “meus familiares”, deixando implícito que a pressão não provém apenas do núcleo familiar (pai e mãe) o que à luz do contexto em que o discurso é produzido assume um significado peculiar já que no contexto cultural moçambicano aos membros da família alargada é sempre reservada uma palavra quando um filho pretende tomar certa decisão, mas que este sujeito mostra-se contrário a tal prática/tradição.

Apoiando-se em paráfrases, o sujeito vai argumentando sua posição perdendo assim o controle sobre como a ideologia vai funcionando nele através da naturalização de que as escolhas são “pessoais” e “livres”, o que nos leva a confrontar que na relação linguagem e mundo exprime-se relação sujeito e individu(aliz)ação (Orlandi, 2012a). O sujeito assim, fisgado pela ideologia, experimenta a ilusão de ser “dono” e “autor”, “origem” das suas opções, neste caso, da sua vida/carreira o que de certa forma os reconduz a determinada resistência à submissão das expectativas parentais que o ameaçam. Por outro lado, ao afirmar “que em nenhum dia” quer ser obrigado, deixa transparecer que o sujeito nega essa interferência não apenas no momento em que escreve, no momento da escolha, mas que ele quer se distanciar das obrigações, pelo menos em hipótese, em todos os outros momentos, ou seja, a negação transcende o presente da formulação discursiva do sujeito.

Estas constatações nos “presenteiam” as reflexões de Bronfenbrenner (1994) quando elucida a forte interação entre pais e filhos na construção de projetos pessoais e familiares, uma interação impregnada por um conjunto de valores, normas, afetos, crenças e estabelecimentos históricos, que a nosso ver, podem estar na base das negações movimentadas pelo sujeito. Permanecendo ainda no efeito de negação produzido pelo sujeito, nota-se que o mesmo se dirige a um referente e um objeto específicos, a profissão que lhe é imposta a abraçar, ou seja, ser polícia. O sujeito ao intervir com o verbo “suportar” faz movimentar outros sentidos que não apenas exprimem o seu repugno, mas apontam outras pistas, que podem incluir o imaginário que se constrói em torno do “ser polícia” dentro das condições de produção

em que o sujeito está imerso^c. Por fim, o recorte encerra-se anunciando a escolha do sujeito, “eu quero ser advogado ou Doutor”. Duas profissões que em última instância, podem estar no mesmo nível (para alcançar uma ou outra é necessário passar por uma formação universitária) são apresentadas em alternativa à “obrigação de ser polícia”, o que leva o sujeito a manifestar a tensão interior que experimenta em termos de escolhas como também o seu estado de sujeito capturado por um discurso recorrente dentro de uma determinada formação social, como se frequentar uma universidade fosse o único caminho para se (per)seguir a felicidade que o homem anseia. Passemos, a seguir, à análise de mais um recorte.

R2: Pais eu cheguei um momento em que eu posso ter uma decisão, eu gostaria que eu possa escolher um curso e to (tu) possa gostar por que a (há) outros pais que um filho escolheu um curso e proibem. Então gostaria que podíamos ter uma conversa entre nós. É que eu tenho meu programa na cabeça, de ser médico e tu não concordas porque tem um curso para mim então é melhor me dar antes que eu tome minha decisão..” (S6).

Neste recorte chama particular atenção a afirmação do sujeito: “Pais eu cheguei um momento em que eu posso ter uma decisão (...)”. Mas como definir, entender, caracterizar esse momento em que o sujeito entende reunir capacidades de tomar uma decisão? No entanto, se tentarmos partir da observação de que as palavras são habitadas por um silenciamento de sentidos (Orlandi, 1997) que nos reconduz a uma dimensão do “não-dito” podemos inferir que o sujeito ocupando a posição de sujeito-adolescente deixa implícito que ele enquanto adolescente (não mais criança!) já reúne idade, capacidades, e maturidade para “ter uma decisão” própria. Para argumentar a sua posição, o sujeito recorre a historicidade ao avançar que “a (há) outros pais que um filho escolheu um curso e proibem” onde pinçando o arquivo pessoal o sujeito não apenas atualiza essa experiência que o sujeito aponta como negativa mas simultaneamente manifesta seu desacordo, afirmando implicitamente sua autossuficiência e independência ignorando a complexidade do processo de construção de carreira que envolve uma gama de fatores que podem facilitar ou condicionar uma determinada escolha. No entanto, não podemos escamotear um dos aspectos importantes patentes ainda nesta verbalização, o fato de que o sujeito logo de imediato recua apelando para uma possibilidade de diálogo: “então gostaria que podíamos ter uma conversa entre nós”, apelando para o diálogo e confronto ilustrado na afirmação: “É que eu tenho meu programa na cabeça, de ser médico e tu não concordas...”.

Nesse sentido Bauman (1998) elucida a posição do sujeito ao sustentar que o homem contemporâneo vive em um hiato entre seguir seus desejos ou então ser seduzido pelo mercado e ser impossibilitado assim de satisfazer

^c No que concerne ao contexto moçambicano ser polícia significa subscrever-se a uma das profissões menos prestigiadas em termos de condições de trabalho, riscos e até o salário que é definido como “magro”, seja em termos de prestígio, porque polícia é corrupta, polícia é pobre, pior se tratar dos famosos “cizentinhos”, nomeação pejorativa “naturalizada” para a categoria de polícia de proteção civil em Moçambique.

esses desejos. Para Bauman, o mundo atual, provoca um despedaçamento das redes sociais, como a família. E em consequência disto, as relações familiares vão se tornando mais efêmeras e fugazes passando por sensíveis alterações que incluem a alteração dos papéis dentro de cada família e a nosso ver isso pode afetar o modo como os sujeitos vão definindo suas identidades, neste caso, por meio da “escolha” de carreira, em situações com diferentes graus de liberdade. A seguir apresentamos o último recorte.

R3. (...) agradeço imenso a vossa preocupação com o meu futuro, mais (mas) dizer para a mãe que lamento imenso, mais tomei uma decisão para minha vida, ela quer que eu seja médica futuramente, mais lamento, e é, com muita tristeza, que eu digo que não será possível seguir o que ela quer para mim, porque futuramente eu gostaria de ser uma jornalista, ou de fazer direito. É isso que eu gosto e admiro muito e quero fazer. (S1).

Essa formulação é marcante porque, embora a verbalização tenha sido introduzida por uma saudação dirigida às duas figuras paternas, pai e a mãe: “agradeço imenso a vossa preocupação com o meu futuro”, logo de imediato, o sujeito filia-se a uma rede de sentidos que o inscreve na posição social mulher, levando-o não apenas a enunciar na posição sujeito-adolescente-mulher, silenciando e produzindo um apagamento da figura paterna, mas disputando o referente apenas com um interlocutor: “a mãe”. Nota-se que ao produzir o apagamento da figura paterna deixa escapar alguns implícitos, dum lado, ligados as relações de gênero, embora alguns estudos, Trusty (1996) afirmem que os pais (ambos) influenciam mais no desenvolvimento educacional na escolha de carreira de suas filhas do que de seus filhos e do outro lado, o fato de que o sujeito com as suas negações, põe em movimento o jogo das relações de força, especificamente mãe-filha. Ademais, o jogo de paráfrase “mãe, lamento imenso”, “mas lamento e é com muita tristeza”, “eu digo que não será possível”, que sustenta a negação mostra sua resistência a essas relações de força optando pelo jornalismo ou direito.

A consideração das divergências entre expetativas parentais contraposta aos “sonhos”, “gostos”, “desejos” manifestados pelos filhos foi encarada como relevante e pertinente porque se constitui como um dos pontos nodais que tem sido apontado, na literatura do campo da Orientação Vocacional como um dos núcleos de pesquisa que deve ser consolidado, pois já estudos significativos revelaram que os pais agem como um fator que influencia na decisão dos filhos quanto à escolha de carreira mais que o próprio grupo de pares (Pinto & Soares, 2001). Por sua vez, Schmitt, Roderud e Vondracek (1999), defendem que a exploração vocacional e o planejamento de carreira estão ligados ao relacionamento entre pais e filhos, às atitudes comportamentais na infância e às expetativas parentais. Ademais, o sujeito, ao negar ser médico, não apenas rompe com a expectativa materna, mas com os sentidos produzidos e circulantes em torno do ser “médico”. Com Pêcheux (1999), vimos que os sentidos são produzidos a partir de uma memória discursiva e que quanto mais “condimentada” estiver esta memória maior será

a possibilidade de compreender os sentidos circulantes e romper com eles, produzindo outros sentidos; neste caso, o sujeito, dando mais valor ao “ser jornalista” e “advogado” contradiz ao que foi cristalizado e naturalizado em torno da figura e prestígio de ser “médico”. Enfim, esta ruptura que o sujeito instaura, pode ser elucidada através da formulação de Pêcheux (1997b), segundo a qual o sujeito é ainda sujeito à história, já que o sentido das palavras e expressões mudam segundo a época e as transformações das práticas materiais (modo e relações de produção).

Considerações finais

O estudo destinou-se a analisar a atividade “Carta aos Pais” enquanto uma estratégia de comunicação de pais e filhos no processo de tomada de decisão de carreira. Nesta direção, a reflexão em torno dos processos e dinâmicas comunicacionais no contexto familiar, deram indícios de quanto a interação entre pais e filhos, as expectativas parentais, facilitam ou dificultam o processo de tomada de decisão de carreira reduzindo o efeito do grupo dos pares. O estudo, apontou ainda a pertinência de uma intervenção preventiva ou de promoção de saúde e adaptabilidade ao mundo do trabalho, pois as verbalizações de alguns sujeitos envolvidos no estudo revelaram o quanto seria pertinente uma reflexão sobre a própria escolha de carreira em anos anteriores do ciclo escolar, quando se encontravam a frequentar áreas acadêmicas que divergiam com as suas projeções de carreira. Por outro lado, parte deles enfrentava dificuldades no que se refere ao processo de planificação (planejamento) e autogestão de carreira conforme apuramos nos recortes analisados. Em síntese, este estudo evidenciou que a maioria dos sujeitos assume o percurso universitário como uma via incontornável e almejada justificando assim, intervenções voltadas para o ingresso no ensino superior (vestibular), mas que, no entanto, priorizem a construção do projeto de carreira/vida. ■

REFERÊNCIAS

- Bauman Z. (1998). *O mal estar da pós-modernidade* (M. Gama & C.M. Gama, Trans.). Rio de Janeiro: Zahar.
- Bronfenbrenner, U. & Cici, S. J. (1994). Nature-nurture reconceptualized in developmental perspective: a bioecological model. *Psychological Review*, 101(4), 568-585.
- Duarte, C.V., Melo-Silva, L.L., Santos, M.L. & Bonfim, T.A. (2005). A influência familiar na escolha familiar dos filhos, na perspectiva das mães de clientes em processo de orientação profissional. In C. P. Simon, L.L. Melo-Silva, & M.A. dos Santos (Orgs.), *Formação em Psicologia: Desafios da diversidade na pesquisa e na prática* (pp.285-306). São Paulo: Vetor.
- Lagazzi, S. (1988). *O desafio de dizer não*. Campinas: Pontes.
- Maldidier, D. (2003). *A inquietação do discurso: (re)ler Michel Pêcheux hoje*. Campinas: Pontes.
- Melo-Silva, L.L. & Perreira, J. M. F. (2002). *Escolha da carreira: conversa na cozinha*. Ribeirão Preto: Maxicolor.
- Silva, L.M.; Venturini, P. F.; & Melo-Silva, L.L., (2005). Cartas que dizem muito: Pais e filhos na orientação profissional. In C.P. Simon, L.L. Melo-Silva & M.A., Santos (Orgs.), *Formação em Psicologia: desafios da diversidade na pesquisa e na prática* (pp. 285-320). São Paulo: Vetor.
- Orlandi, E. P. (1997). *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*, (4a ed.), Campinas: Editora Unicamp.
- Orlandi, E. P. (2007). *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico* (5a ed.), Campinas: Pontes.
- Orlandi, E. P. (2012a). Quando a fala fala: materialidade, sujeito, sentido. In E.P. Orlandi, *Discurso em análise: sujeito, sentido, ideologia* (pp. 69-82). Campinas: Pontes.
- Parsons, F. (1909). *Choosing a vocation*. Boston: Houghton Mifflin.
- Pêcheux, M. (1997b). *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio* (E.P. Orlandi, et al, Trans. 3a ed.), Campinas: Unicamp.
- Pêcheux, M. (1999). “Sobre os contextos epistemológicos da Análise de Discurso”. In *Revista Escritos*, 4, São Paulo: Unicamp.
- Pinto, H.R. & Soares, M.C. (2002). Influência parental no desenvolvimento vocacional de adolescentes. *Revista Portuguesa de Psicologia*, 36, 111-137.
- Ribeiro, M.A. Breve Histórico dos Primórdios da Orientação Profissional (2011a). In Ribeiro, M. A & Melo-Silva, L. L. (Orgs.) *Compêndio de orientação profissional e de carreira: perspectiva histórica e enfoques teóricos clássicos e modernos* (pp.15-22). São Paulo: Vetor.

- Super, D. (1990). A life-span, life-space to career development. In: Brown, D. & Brooks, L. (Orgs.). *Career choice and development: applying contemporary theories to practice* (pp.197-261). San Francisco: Jossey Bass.
- Trusty, J. (1996). Relationship of parental involvement in teen's career development to teen' attitudes, perceptions, and behaviour. *Journal of Research and Development in Education*, 30(1), 60-69.
- Ribeiro, M.A. & Melo-Silva, L.L. (orgs.). *Compêndio de orientação profissional e de carreira: perspectiva histórica e enfoques teóricos clássicos e modernos*. São Paulo: Vetor, vol. 1.
-

QUANTO VALE UMA PROFISSÃO? A TÉCNICA “MERCADO DE PROFISSÕES” COMO ESTRATÉGIA DE REFLEXÃO NA CONQUISTA POR UMA CARREIRA UNIVERSITÁRIA

Aliene Lago¹, Jefferson Claudio Urbinatti², Laura de Oliveira Marangoni³, Lucy Leal Melo-Silva⁴



Devido à grande diversidade de atividades profissionais que encontramos no mundo atual, às transformações sociais e tecnológicas e à importância do trabalho na sociedade, a prática de “escolher” uma profissão ocupa um lugar cada vez mais central e complexo na vida das pessoas (Soares, Krawulski, Dias e D’Avila, 2007). Evidentemente que, quando se fala em “escolha”, leva-se em consideração os graus de liberdade, como bem apontou Ferretti (1994), por isso conceito está entre aspas. Gradativamente fica evidente que “escolher”, optar ou tomar decisões por uma atividade profissional auxilia na definição do projeto de vida do indivíduo e no seu reconhecimento pessoal, sendo o trabalho uma forma de participação na sociedade. Contudo, a escolha da profissão não é algo que acontece rapidamente: as decisões de carreira são processuais e ocorrem ao longo da vida. Muitas vezes a pessoa necessita da intervenção profissional especializada para ajudá-la a lidar com essa temática (Godoy & Noronha, 2010).

¹ Graduação em Psicólogo e Bacharel em Psicologia pela FFCLRP/USP; realizou a Capacitação Técnica no Hemocentro de Ribeirão Preto; Assistente de Recurso Humano da micro empresa online Self English – especialista); Mestranda pela FFCLRP em Psicologia em Saúde e Desenvolvimento, orientada pela Profa. Dra. Lucy Leal Melo-Silva, na área de Orientação Profissional. alienelago@msn.com

² Bacharel e graduado em Psicologia pela FFCLRP/USP, possui formação em atendimento a vítimas de violência pelo Serviço de Atendimento à Violência Doméstica e Agressão Sexual do Hospital das Clínicas de Ribeirão Preto (SEAVIDAS-HC RP). urbinatti.psicologia@gmail.com

³ Psicóloga, graduada e com mestrado em andamento em Psicologia na área de concentração em Psicologia em Saúde e Desenvolvimento pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo (FFCLRP/USP), sob orientação da Profa. Dra. Lucy Leal Melo-Silva. laumarangoni@gmail.com

⁴ Psicóloga; livre docente pela USP (Ribeirão Preto); docente na Graduação e Pós-graduação em Psicologia da FFCLRP/USP. Responsável pela área de Orientação Profissional na FFCLRP/USP, na qual desenvolve pesquisa, ensino e extensão. Membro da Associação Brasileira de Orientadores Profissionais (ABOP) e da International Association Educational Vocational Guidance (IAEVG). lucileal@ffclrp.usp.br

A prática de intervenção mais comum no Brasil é denominada Orientação Profissional, e tem como objetivo geral a promoção da saúde, da qualidade de vida no mundo do trabalho, sendo um instrumento de transformação, que auxilia o indivíduo nas escolhas profissionais por meio de entrevistas, conversações e técnicas amparadas pela literatura (Noronha, Freitas & Ottati, 2003; Valore & Cavallet, 2012; Lassance, 2005), que permitem a compreensão da dinâmica do individual e do grupo. Em outras palavras, ela facilita a “escolha” do orientando (Tetu, Domingues, Chiochetta & Veloso, 2011), permitindo o entendimento de toda situação complexa por meio da restituição de seu papel ativo na resolução de seus conflitos, provendo condições favoráveis para “escolhas” profissionais maduras (Bordão-Alves & Melo-Silva, 2008). A Orientação Profissional pode ser desenvolvida nas modalidades individual ou grupal. Ambas as estratégias possuem seus benefícios e vantagens, assim como limites. Contudo, em situações nas quais o público-alvo é adolescente, estudiosos têm afirmado que a técnica grupal fornece melhor suporte psicológico. Isso porque nessa fase da vida o adolescente está construindo sua identidade pessoal e profissional, fruto de seu sentimento de pertença a um determinado grupo social no qual estabelece suas relações. O grupo, dessa forma, torna-se um espaço de possibilidades para identificações, troca de experiências, resgate da autoestima e atualização do seu autoconceito e sua percepção. Ao participarem das intervenções conjuntamente com outras pessoas, os indivíduos expressam, ao mesmo tempo, a partir de seus discursos, aquilo que é único e próprio de cada um, mas também o que é coletivo em seus múltiplos significados (Soares et al., 2007).

Somado a isso, a Orientação Profissional envolve aspectos pessoais, familiares, sociais, históricos, financeiros (Noronha et al., 2003), psicológicos, educacionais e políticos, dentre outros. Esta temática possibilita ao orientando uma escolha vocacional pautada no conhecimento do seu mundo interno e externo, o que possibilita uma vida mais satisfatória e produtiva. Ou seja, a intervenção em Orientação Profissional visa auxiliar o indivíduo a se responsabilizar por suas decisões, ajudando na construção da sua identidade ocupacional através da integração de todas as informações encontradas neste processo (Bordão-Alves & Melo-Silva, 2008). Por fim, independente do seu contexto, a orientação, conjuntamente com suas técnicas e instrumentos, deve ser embasada teórica e conceitualmente para que haja coerência nos desdobramentos das suas ações (Soares et al., 2007).

Segundo Lassance (2005), uma das teorias que mais têm influenciado a Orientação Profissional é a desenvolvimentista, que possui como teórico de destaque Donald Edwin Super. Tais teorias afirmam que o processo de escolha laboral possui diversas etapas que não são lineares, e sim cíclicas, e que cada nível demanda uma maturidade de carreira diferenciada. Além disso, fundamenta-se no conceito de que o trabalho é algo de muita importância e significado na vida das pessoas, sendo essencial avaliar os interesses e habilidades do indivíduo para a “escolha” da melhor opção de carreira que satisfaça as necessidades profissionais e pessoais do indivíduo (Oliveira, Guimarães & Coleta, 2006).

Dentro da mesma temática, há variáveis que se interligam e que são importantes no processo de desenvolvimento vocacional, dentre elas: crescimento/reflexão pessoal (autoconhecimento), compreensão das atividades laborais e da realidade que as rodeiam (conhecimento das profissões) e a escolha em si (Soares et al., 2007). Além disso, essas teorias defendem que o processo de desenvolvimento vocacional acontece em todas as etapas da vida (de forma diferenciada), é transpassado pela subjetividade e vai variar conforme o contexto social em que o indivíduo está inserido. Ao mesmo tempo, os conhecimentos relacionados ao mundo profissional são implementados, transformados e reformulados de acordo com os resultados das experiências do indivíduo e da fase em que se encontra, sofrendo influências constantes de diversos fatores (Lassance, 2005).

Pensando *a priori* no autoconhecimento e que a identidade de trabalho está diretamente relacionada aos aspectos pessoais, o orientador profissional deve favorecer que o sujeito compreenda suas características, interesses, aptidões, habilidades, traços de personalidade, valores e expectativas quanto ao futuro. O entendimento destes aspectos funciona como suporte psicológico, fazendo com que o indivíduo se aproprie das suas escolhas (Soares et al., 2007, Bordão-Alves & Melo-Silva, 2008). Em outras palavras, é preciso focalizar as temáticas relacionadas às perguntas como: “quem sou eu?”, “quais papéis já exerci na minha vida?”, “quais papéis poderei exercer no futuro?”, “qual é meu projeto de vida?”, “como me vejo no futuro?”, “quais são as minhas expectativas?”, “quais são as expectativas da minha família em relação a mim?” e “quais são meus principais gostos, interesses e valores?” (Tetu et al., 2011).

Segundo Tetu et al. (2011), quanto ao conhecimento das profissões, ter uma compreensão da complexa realidade é um importante passo no processo de escolha profissional. É necessário saber como é(são) a(s) profissão(ões) de interesse, quais atividades as envolvem, quais os lugares de atuação e a remuneração. Também é imprescindível que se conheça o mundo do trabalho no sistema político-econômico vigente e saber das possibilidades de atuação no mercado de trabalho. Isso é possível através, por exemplo, de visitas aos locais laborais, informações via internet, entrevistas com profissionais e com estudantes.

Considerando tais complexidades, as “escolhas” não são construídas por acaso, nem tampouco num determinado momento, mas o seu processo se dá ao longo da vida e envolve muitas transições e muitas influências. Ao longo da vida somos nós e nossas circunstâncias. Pensando nisso, a Orientação Profissional, como estratégia de intervenção, poderia/deveria estar presente no processo educacional de todo ser humano, desde a infância, incentivando o aprender a escolher e, a partir disso, facilitando a tomada de decisões ao longo de sua vida, não apenas no que diz respeito à escolha profissional. Deveria, logo, se estender a todos os aspectos de vida do indivíduo (Tetu et al., 2011; Soares et al. 2007). Enquanto, no Brasil, essa não é a realidade de todas as escolas, experiências pontuais são desenvolvidas e técnicas são criadas em cenários e contextos específicos e compartilhadas.

Assim, este estudo objetiva descrever a técnica denominada “Mercado de Profissões”, a fim de possibilitar reflexões acerca dos seus resultados com relação à importância da opção profissional. Esta atividade objetiva auxiliar os jovens na identificação de custos e benefícios intrínsecos à “escolha” de determinadas carreiras, e, assim, promover o autoconhecimento, o conhecimento das profissões e reflexões sobre as contingências pessoais.

Procedimentos

Participaram da atividade nove adolescentes, de ambos os sexos, com idades variando entre 16 e 17 anos, todos cursando Ensino Médio e que estavam sendo atendidos no Serviço de Orientação Profissional (SOP), da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, no ano de 2013. Esses adolescentes tinham como meta tomar decisões de carreira e assim definirem quais exames vestibulares participariam e para quais cursos de graduação.

Utilizou-se como técnica de reflexão o “Mercado de Profissões”, desenvolvida pelos próprios estagiários do programa, sob orientação da Profa. Dra. Lucy Leal Melo-Silva, supervisora do SOP. Esta atividade objetiva instigar reflexões sobre os custos e os benefícios requeridos Na escolha de uma carreira.

A técnica constitui-se de 8 passos:

- *Passo 1.* Instruções para a elaboração do Quadro de Rotina. Foram distribuídas folhas impressas contendo uma tabela. No topo das colunas, há o registro de todos os dias da semana e, no canto esquerda das linhas, há a organização do tempo dividido por hora. Foi dada a instrução para realização da atividade extra-grupo com base na rotina de uma semana normal em período de aulas.
- *Passo 2.* Entrega do Quadro de Rotina aos coordenadores do grupo. No encontro seguinte, os estudantes entregaram o quadro já preenchido, e participaram das outras atividades planejadas pelos coordenadores do grupo. Em um momento posterior à reunião, os estagiários realizaram, para cada estudante, a contagem de horas disponibilizadas para as seguintes modalidades: escola, estudos (em casa), lazer e sono.
- *Passo 3.* Contagem de pontos e preparação das fichas. Após a contagem, foram confeccionadas diferentes fichas para cada tipo de atividade: ficha-escola, ficha-estudo, ficha-lazer e ficha-sono.
- *Passo 4.* Banco de fichas. Na reunião seguinte, as fichas foram distribuídas conforme a contagem de horas realizada anteriormente. Sendo assim, cada aluno tinha um determinado número de fichas-escola, fichas-estudo, fichas-lazer e fichas-sono, levando em conta as horas disponibilizadas para essas atividades, conforme o Quadro de Rotina. Foi explicado aos alunos o porquê da quantidade de fichas que estavam recebendo e o significado de cada uma delas.
- *Passo 5.* Listagem individual das profissões de interesse. Foi pedido aos participantes que escolhessem profissões de interesse (aquelas em

que já pensaram ou que estão querendo seguir). Tais atividades profissionais foram registradas na lousa da sala na qual as sessões em grupo são realizadas.

- *Passo 6.* Trabalho coletivo de definição de horas de estudo necessárias para cada profissão listada. Solicitou-se que os alunos decidissem em consenso quantas horas por dia de estudo seriam necessárias para a aprovação no vestibular e o ingresso em uma carreira universitária, objetivo principal dos participantes do grupo.
- *Passo 7.* Aquisição da profissão por meio das fichas. Ao final da atividade, os coordenadores colocaram duas mesas explicando que uma simbolizava o “Mercado de Profissões”, e a outra o banco de fichas. O “Mercado de Profissões” é o lugar onde eles podem “comprar” a(s) profissão(ões) que desejarem, com base no quadro de valor (lousa), sendo que o produto é a atividade laboral e o preço (as horas necessárias de estudo para sua conquista). Já o banco de fichas seria o espaço no qual eles poderiam fazer trocas (trocar duas fichas-lazer por duas fichas-estudo, por exemplo). A única ficha que não pode ser trocada é a ficha-escola, pois não há como ir mais à escola ou deixar de ir para fazer outras atividades (para não estimular faltas às aulas). A moeda para compras é a ficha-estudo, ou seja, com a ficha-estudo, os participantes obtêm o direito de “adquirir” simbolicamente uma profissão.
- *Passo 8.* Reflexão e síntese. Após as devidas trocas de fichas e “compras”, participantes e coordenadores sentaram em uma roda e foi proposta uma conversa sobre a atividade, instigando o valor de cada profissão, o custo para se conquistá-la(s), o que os jovens têm feito para alcançar seus objetivos e quais trocas seriam necessárias para se conquistar uma meta.

Resultados e Discussão

Os resultados com a atividade intitulada “Mercado de Profissões” foram observados durante o desenvolvimento da técnica e na roda de discussão feita *a posteriori*. Foram analisados os dados conforme as falas dos estudantes, bem como suas atividades e relato de reflexão ao fim da atividade.

Inicialmente, durante a contagem de horas feitas pelos coordenadores, percebeu-se que a quantidade de tempo disponibilizada às aulas escolares não variou muito entre os estudantes, mesmo havendo diferenças quanto ao período em que se estuda (matutino, vespertino ou noturno). Em segundo lugar, durante a construção da tabela de “produtos” e “preços”, os alunos puderam observar as diferenças de horas de estudo disponibilizadas para cada curso superior. Alguns possuíam nota de corte e/ou relação candidato-vaga menores do que outros. Além disso, como houve algumas divergências de decisão do “preço” da carreira, eles puderam relatar e perceber que isso dependia da instituição de ensino superior em que se encontrava determinado curso e da época em que se está prestando vestibular (pode variar conforme o ano e o período – meio ou final do ano).

Além disso, já na roda de reflexão, apareceram dois tipos de grupos de participantes: os que têm poucas fichas-estudo para “comprar” a carreira

desejada e aqueles com muitas fichas-estudo e poucas fichas-lazer e/ou fichas-sono. O primeiro grupo era esperado justamente pelo fato dessa técnica ter sido elaborada pelos coordenadores para alertar sobre a organização do tempo e as poucas horas dedicadas aos estudos em situações específicas de alguns alunos. Sabe-se que essa quantidade de horas disponibilizadas se diferencia de pessoa para pessoa. Inclusive os próprios estudantes traziam exemplos que conceituavam essa situação, em que pessoas que, para ir bem em uma determinada prova, precisavam estudar cerca de 5 a 7 horas. Contudo, outros colegas, para a mesma prova, se dedicavam cerca de 2 horas e saíam-se bem (senão melhor) em comparação com aquele primeiro colega. Sendo assim, foi feita uma reflexão sobre a relativização do tempo de estudo de cada um e a qualidade do resultado.

Porém, no caso do primeiro grupo, o tempo estimado de estudos era reduzido e não suficiente, uma vez que eles trouxeram relatos nas sessões anteriores de notas baixas na escola, falta de ânimo para estudar e muito tempo disponibilizado ao lazer. Em especial, um garoto chamou atenção: ele estava em dúvida entre Engenharia de Computação e Ciências da Computação, estudava cerca de 2 horas e passava mais de 24 horas com jogos computacionais (na semana). Com a atividade, ele percebeu onde estava falhando e resolver trocar algumas fichas-lazer por fichas-estudo para “comprar” alguma dessas atividades profissionais. A técnica mostrou ao garoto, de uma maneira lúdica, as modificações que poderia fazer em sua rotina para conquistar seu objetivo. Nessa situação particular, o tempo dedicado a jogos computacionais se relaciona diretamente com a profissão almejada, o que é um indicador de consistência na “escolha”. Por outro lado, é preciso atentar para as exigências relativas aos conteúdos requeridos nas provas dos exames vestibulares.

Com relação ao segundo grupo, foi discutida a importância de se ter tempo dedicado ao lazer e suficientes horas de sono. Também foi feita uma discussão sobre a relativização do tempo de pessoa para pessoa disponibilizado a essas atividades. Os estudantes traziam diferenças quanto a horas de sono. Por exemplo, enquanto uns dormiam 5 horas e estavam dispostos no outro dia, outros precisam de 8 ou 9 horas. Os coordenadores trouxeram na reunião uma metáfora para explicar a necessidade que o ser humano tem de descansar o corpo e a cabeça, transcrita a seguir. “O cérebro é como uma esponja que absorve cada gota de água, assim como nosso cérebro absorve as informações. Em um determinado momento, a esponja satura e já não absorve água; pelo contrário, começa a escorrer por ela. O cérebro funciona da mesma forma: quando está farto de conhecimentos, ele não capta com a mesma proporção. Enquanto, que para a esponja voltar ao mesmo nível de absorção basta apertá-la até a água sair por completo, com o cérebro é preciso ter o tempo de lazer e as horas de sono. Somado a isso, foi levado em conta que, biologicamente, a memorização de conhecimento é feita durante o sono, mais um motivo para se ter um repouso de qualidade”.

No segundo grupo, se destacou uma garota que afirmava não conseguir memorizar os conteúdos dos seus estudos, ficando horas e horas fazendo a leitura “papagaio”, na qual a pessoa lê, mas não compreende e não fixa as

informações. Depois da atividade, o grupo chegou à conclusão que era devido à falta de descanso. A estudante comentou que tentava estudar até tarde (privando-se de dormir o suficiente) e não se envolvia em atividades de lazer nem aos finais de semana. Na atividade ela pôde perceber que excedia seu limite nos estudos e que não relaxava, sendo assim, pôde comprar a profissão que desejava e, com o que sobrou das fichas-estudo, trocou por algumas fichas-lazer e fichas-sono.

Conclusão

Em síntese, ao final do grupo de discussão, os estudantes concluíram que deveriam levar em conta as particularidades requeridas de cada profissão e os seus limites individuais. Esta atividade possibilitou a busca pelo realismo, sendo este o grau de concordância entre o retrato que o indivíduo faz de si mesmo e as evidências externas a ele (Lassance, 2005). A atividade não foi desenvolvida no sentido de fazer os estudantes se encaixarem nas exigências para se conquistar determinada profissão, como era a Orientação Profissional no início do século XX (Sparta, 2006). O intuito foi instigar reflexões e críticas construtivas acerca dos próprios comportamentos e o quanto estes refletem na construção da carreira escolhida.

Além disso, a finalidade dessa intervenção foi de auxiliar na construção de um autoconceito mais real e benéfico. Assim, a técnica pode auxiliar na observação sobre quais atitudes já estão sendo efetivadas e que contribuem para o alcance do objetivo e quais atitudes necessitariam ser modificadas. Sendo assim, na medida em que os indivíduos que se percebem como autoeficazes e com um autoconceito positivo, eleva-se também a autoestima e, conseqüentemente, ficam mais motivados em buscar seus sonhos e decidir qual carreira seguir (Lassance, 2005).

Somado a isso, este trabalho possui importância na literatura relacionada à prática em Orientação Profissional, uma vez que contribui com a inovação das intervenções através de uma técnica nova e pautada nas experiências profissionais. A atividade pode ser expandida para outros contextos com situações semelhantes e auxiliar na escolha laboral e na sua busca pela carreira desejada, fazendo com que haja o encontro dos interesses e habilidades do indivíduo com suas opções profissionais, contribuindo para seu sucesso e satisfação.

Por último, os estudantes avaliaram a intervenção como direta, objetiva, positiva e reflexiva, sendo também um pouco angustiante visto que eles são colocados para se autocriticarem e pensarem nas soluções dos possíveis problemas encontrados. Sendo assim, o aluno foi posicionado como o sujeito do seu próprio desenvolvimento, contudo, em um ambiente protegido, onde os coordenadores os auxiliaram a buscar o que desejam, a tomar decisões, a estabelecer objetivos e a persistirem na meta mesmo com obstáculos (Soares et al., 2007; Instituto Ayrton Senna, material de discussão, s/d). Ao final do atendimento os estudantes relataram que a técnica contribuiu bastantes, ou seja, muito mais do que possibilitar falar, ela permitiu verificar a realidade. E, assim criou-se oportunidade de reflexões sobre seus comportamentos, sobre

as possíveis escolhas e metas a serem alcançadas, trazendo melhor compreensão do processo complexo na busca por resultados mais satisfatórios. O que requer algumas mudanças mais concretas. ■

REFERÊNCIAS

- Bordão-Alves, D. P. & Melo-Silva, L. L. (2008). Maturidade ou imaturidade na escolha da carreira: uma abordagem psicodinâmica. *Avaliação Psicológica*, 7(1), 23-34.
- Ferretti, C. J. *Uma nova proposta em orientação profissional*. São Paulo: Cortez.
- Godoy, S. & Noronha, A. P. P. (2010). Interesses e personalidade: diferenças entre série e sexo de jovens do Ensino Médio. *Estudos Interdisciplinares em Psicologia*, 1(2), 184-201.
- Instituto Ayrton Senna (s/ano). *Competências socioemocionais: material de discussão*.
- Lassance, M. C. P. (2005). Adultos com dificuldades de ajustamento ao trabalho: aplicando o enquadre da Orientação Vocacional de abordagem evolutiva. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 6(1), 41-51.
- Noronha, A. P. P., Freitas, F. A. & Ottati, F. (2003). Análise de instrumentos de avaliação de interesses profissionais. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 19(3), 287-291.
- Oliveira, M. C., Guimarães, V. F. & Coleta, M. F. D. (2006). Modelo desenvolvimentista de avaliação e Orientação de Carreira proposto por Donald Super. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 7(2), 11-18.
- Soares, D. H. P., Krawulski, E., Dias, M. S. L & D'Avila, G. T. (2007). Orientação Profissional em contexto coletivo: uma experiência em pré-vestibular popular. *Psicologia, Ciência e Profissão*, 27(4), 746-759.
- Sparta, M. (2003). O desenvolvimento da Orientação Profissional no Brasil. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 4(1/2), 1-11.
- Tetu, V., Domingues, A. S., Chiochetta, L. & Veloso, M. M. (2011). *O trabalho de Orientação Profissional com um grupo de alunos de 3º ano do Ensino Médio*. Trabalho apresentado no X Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, I Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação – SIRSSE, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba.
- Valore, L. A. & Cavallet, L. H. R. (2012). Escolha e Orientação Profissional de estudantes de curso pré-vestibular popular. *Psicologia & Sociedade*, 24(2), 354-363.

EVASÃO EM GRUPOS DE ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL: ESTRATÉGIAS DE MOTIVAÇÃO PARA O PROCESSO, MANUTENÇÃO DO VÍNCULO E AVALIAÇÃO DO TRABALHO REALIZADO

Mariana Michelena Santos¹, Leticia Benvenuti Castelo²



A escolha profissional constitui-se como um processo complexo que permeia a vida dos sujeitos. Por efetivar-se predominantemente na juventude, esta decisão constitui-se como uma das primeiras escolhas de alta consequência (Giddens, 2002) realizada pelos sujeitos e envolve resultados particulares fundamentais para as suas vidas no futuro. Neste momento, os jovens são impelidos a refletirem e avaliarem possibilidades e necessidades, as quais se fundamentam em suas oportunidades de vida (Luna & Santos, 2013). A realização de uma escolha profissional autônoma e, na medida do possível, consciente de suas motivações e implicações, é apontada pela literatura da área de orientação profissional como decorrente da união do autoconhecimento e de informações profissionais (Valore & Ferrarini, 2011). Mas será que os jovens contemporâneos têm se dedicado ao conhecimento de si e da realidade socioprofissional e educativa?

Estudos nacionais tendem a apontar que os jovens brasileiros, ao realizarem suas primeiras escolhas profissionais na iminência da conclusão do ensino médio (Bock, 2006; Sparta, 2003; Sparta & Gomes, 2005), apresentam

¹ Psicóloga (CRP 12/10297), formação em Orientação Profissional e de Carreira pelo Instituto do Ser e é mestranda do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), na área de Psicologia do Trabalho e das Organizações. Atua e desenvolve pesquisas com jovens e adultos, na área de orientação profissional e planejamento de carreira. mariana@marianamichelena.com.br

² Psicóloga (CRP 06/122782), graduada na UNISUL. MBA em Gestão de Pessoas, pela FGV. Possui formação em Coaching Integrado, pela ICI e em Orientação Profissional e de Carreira, pelo Instituto do Ser. Atua como consultora na área de Gestão de Pessoas e trabalha com desenvolvimento profissional de jovens e adultos, através de orientação profissional, planejamento de carreira e coaching. leticia@castelo.com.br

conhecimentos restritos sobre si no que tange aos seus interesses, valores e habilidades (Lassance, Grocks, & Francisco, 1993; Sparta, Bardagi, & Andrade, 2005) e, especialmente, no que se refere ao mundo do trabalho (Hotza & Lucchiari, 1998; Levenfus & Nunes, 2002; Sparta, 2003). Em pesquisa realizada por Schiesse e Sarriera (2000) com alunos do último ano do ensino médio de escolas públicas e particulares do município de Itajaí (SC), os autores identificaram que a imaturidade e a dificuldade para identificar interesses e aptidões eram frequentemente citadas entre estes sujeitos como fatores que dificultavam a escolha por um curso universitário. Ademais, outros aspectos relacionados à dificuldade de escolha profissional identificados por Primi e colaboradores (2000) foram a insegurança e a falta de informação. A carência de informações profissionais pode constituir-se como um dos principais aspectos que dificulta a tomada de decisão profissional (Lima, 1999), bem como a assimilação de informações equivocadas e insuficientes pode levar à construção de projetos profissionais estereotipados e inconsistentes (Faria e Guzzo, 2007; Sparta, Bardagi, & Andrade, 2005; Whitaker & Onofre, 2006).

Neste contexto, faz-se importante refletir por que os jovens contemporâneos que vivenciam a “era da informação” e têm fácil acesso a diversos mecanismos que proporcionam o contato com um contingente de informações, apresentam-se substancialmente desinformados? Em um estudo realizado por Santos, Luna e Bardagi (2014), os autores problematizam os desafios da orientação profissional com adolescentes sob a ótica da “modernidade líquida” (Bauman, 2001), a qual é caracterizada pela efemeridade, distanciamento, superficialidade do conhecimento e do entendimento dos sujeitos acerca do mundo e de si mesmos. Para os autores, alguns modelos utilizados para descrever a adolescência atual, tal como o da *geração zapping* (ou geração Z), descrito por Levenfus (2002), fazem menção a estas características da *modernidade líquida*. O termo *zapping*, oriundo do inglês, faz alusão ao comportamento de zapear que é característico desta geração, refletindo a alternância frequente dos jovens entre atividades ou atenção a diversos estímulos (Levenfus, 2002). Deste modo, os jovens diversificam, mas não se aprofundam nas informações com as quais entram em contato (Santos et al., 2014), o que pode refletir, também, em seus processos de escolha profissional.

No âmbito da orientação profissional, observa-se, com frequência, uma necessidade de muitos jovens por respostas imediatas, como se buscassem um diagnóstico e uma definição de como enfrentar a sua dificuldade (Bohoslavsky, 2003) em um curto período de tempo. Por vezes, mesmo que motivados por uma iniciativa própria a buscar auxílio de um orientador profissional, determinados jovens chegam ao processo de OP com uma postura passiva, como se o orientador fosse responsável por sugerir respostas que o próprio jovem não tem. Esta atitude se reflete, por exemplo, na falta de comprometimento com as atividades propostas, com as tarefas para casa e com a assiduidade nos encontros. Este espírito de desapego e descompromisso, que pode constituir-se como uma das características da *geração zapping*, pode trazer dificuldades no planejamento profissional e de vida, visto que pensar no próprio futuro e tomar decisões sobre ele implicam em uma postura ativa

em seu processo de autoconhecimento, percepção de estabilidade de certos interesses e metas pessoais e estabelecimento de estratégias de longo prazo (Santos et al., 2014).

No âmbito da orientação profissional realizada em contexto escolar, estas dificuldades também se fazem presentes. Com a finalidade de facilitar o processo de escolha profissional de seus alunos, é crescente o número de escolas que oferecem atividades voltadas para a orientação profissional. Muitas instituições buscam profissionais especializados em OP, sejam eles educadores ou psicólogos, os quais por vezes fazem parte do quadro funcional da escola ou são contratados em caráter terceirizado. Visando à economia dos recursos financeiros, a otimização do trabalho realizado e o alcance do maior número de alunos possível ao mesmo tempo (principalmente em virtude do número expressivo de atividades que os alunos do ensino médio realizam) as escolas têm priorizado ofertar atividades voltadas para grupos. Estas atividades podem ocorrer durante o horário da aula com a totalidade da turma ou em grupos no contraturno escolar. Geralmente, são atividades ofertadas de forma gratuita para os alunos. Todavia, muitos sujeitos, mesmo apresentando dificuldades no processo de escolha, resistem em participar ou, quando o fazem, comprometem-se pouco com as atividades realizadas, apresentando frequência irregular nos encontros, baixo envolvimento nas discussões e impaciência durante atividades. Além disso, muitos desistem ao longo dos encontros realizados em grupo. Salvo nos casos de desistência pelo fato de já terem efetivado uma escolha, muitos abandonam por falta de interesse em realizar as atividades propostas, incompatibilidade de expectativas, falta de empatia com os colegas, desinteresse no compartilhamento dos demais, dificuldade de conciliar com outras atividades extraclasses, entre outras razões.

A estruturação de um plano de vida em condições de curto prazo e de uma política de satisfação instantânea emerge como um desafio considerável para os processos de OP (Santos et al., 2014). Nesse sentido, as implicações das características da *modernidade líquida* (Bauman, 2001) nos processos decisórios, bem como nas práticas de orientação profissional devem ser discutidas, com a finalidade de problematizar as práticas vigentes e sistematizar conhecimentos que fundamentem novas propostas interventivas que contemplem as características desta realidade. Levando em consideração tais aspectos, este artigo visa apresentar estratégias que foram utilizadas para diminuir a evasão em grupos de OP ofertados para os alunos do ensino médio de uma escola da Grande Florianópolis. Destina-se, também, a oferecer uma nova possibilidade interventiva de orientação profissional na modalidade de grupos no contexto escolar, a qual pode constituir-se como um importante recurso para motivar os alunos para a participação ativa e para o engajamento em seus processos de escolha.

Descrição da intervenção

Inicialmente ocorreu a divulgação do programa de orientação profissional através de palestras em três turmas (duas turmas do segundo ano e uma do terceiro) do ensino médio de uma escola particular localizada na

região da Grande Florianópolis. Após as palestras, os alunos interessados realizavam suas inscrições nos horários previamente estabelecidos. Foram ofertados quatro horários para grupos no contraturno escolar. Cada grupo tinha 15 vagas disponíveis. A participação dos alunos foi voluntária e gratuita.

Com a finalidade de tornar o programa de orientação profissional mais dinâmico e envolvente para os seus participantes, diminuindo a evasão nos grupos de orientação profissional realizados anualmente na escola, as psicólogas responsáveis pela orientação profissional ofertada nesta instituição elaboraram uma Gincana de Orientação Profissional. Para tanto, os alunos foram divididos em equipes, as quais competiam entre si e somavam pontos através da realização de atividades. Critérios como assiduidade, comprometimento e participação também eram pontuados com o intuito de que os grupos permanecessem coesos e colaborativos ao longo do processo.

A gincana foi composta por dinâmicas de grupo, testes psicológicos, jogos, desenhos, colagens, questionários, pesquisas, genoprofissiograma, projeto de intervenção profissional entre outras técnicas de OP, as quais buscavam explorar o autoconhecimento, informação profissional e projeto de futuro. O programa teve um total de oito encontros (sete em grupo e uma de devolutiva individual), realizados semanalmente, cada um com duração de 1 hora e 30 minutos. Participaram da gincana 47 alunos. O limite de faltas foi definido, limitando-se a um encontro por aluno, com a finalidade de que os mesmos se comprometessem com o horário escolhido e não perdessem atividades importantes no decorrer do processo. As atividades da gincana foram realizadas em uma sala propícia para o desenvolvimento das mesmas, localizada nas dependências da escola em questão e foram conduzidas por duas psicólogas especializadas em orientação profissional e de carreira. Apresenta-se, a seguir, um quadro ilustrativo contendo as atividades realizadas em cada encontro em grupo, bem como as tarefas para serem desenvolvidas em casa pelos alunos.

QUADRO ILUSTRATIVO

Detalhamento das atividades e tarefas de casa

Encontro	Atividades realizadas	Tarefas de casa
1	Apresentação, sociodrama, contrato, elaboração das equipes e preenchimento do questionário inicial	-
2	Gosto e Faço e Cesta de Habilidades	Genoprofissiograma
3	Discussão e reflexão dos Genoprofissiogramas; estudos de Caso (fatores que interferem na escolha)	Frases para completar
4	Reflexão sobre as Frases para completar; Critérios para escolha profissional; Desenho das profissões e Aplicação do AIP (Avaliação dos Interesses Profissionais)	-
5	Dinâmica: Construindo um automóvel para ET's, manuseio dos cartões das profissões e instrução sobre o Projeto de Intervenção	Pesquisa sobre as profissões
6	Apresentações das profissões e desenvolvimento do Projeto de Intervenção	Projeto de Intervenção
7	Apresentações dos Projetos Profissionais	-

No final do processo, a equipe vencedora foi premiada com um “Kit do Vestibulando”, o qual era composto por materiais escolares (caneta, lápis, borracha, *post its*), guia das profissões, gibi sobre a escolha profissional, marcador de livro e itens de alimentação e hidratação comumente utilizados no decorrer das provas do vestibular (água, frutas, barra de cereal, chocolate). Também foi aplicado um questionário de avaliação de impacto, com o intuito de identificar a percepção dos participantes acerca do programa, diagnosticar possíveis aspectos que causam o desinteresse para o planejamento de futuras intervenções e avaliar possíveis melhorias.

Resultados e Discussão

A realização do programa de orientação profissional no formato de uma gincana possibilitou um maior engajamento dos alunos durante os encontros. Foi possível observar que as equipes mantiveram-se unidas durante o decorrer das atividades e os alunos mostraram-se mais participativos no processo de escolha de seus colegas, contribuindo com informações trazidas de casa e incentivando uns aos outros na realização das tarefas. Além disso, favoreceu o processo de autoconhecimento, na medida em que os colegas foram trocando vivências e experiências e localizando seus interesses, valores e habilidades. No contexto grupal, cada participante atua como um facilitador, pois a sua possibilidade de entender o outro e poder expressar de alguma forma a sua percepção sobre ele, auxilia cada membro na busca pelo conhecimento de si mesmo (Gonçalves & Perpétuo, 2007; Lucchiari, 1993). Ao trocar experiências e informações com o grupo, o jovem passa pelo processo de identificação, facilitando o autoconhecimento e desenvolvendo a maturidade e autonomia para uma escolha profissional segura.

Em um cenário de constantes transformações como configurado na adolescência, a possibilidade do grupo facilitar a localização de características individuais a partir das trocas com os colegas que convivem diariamente com estes sujeitos também contribui para a percepção de certa estabilidade em termos de gostos e habilidades. Para Santos e colaboradores (2014), na atualidade, os processos de orientação profissional devem auxiliar os jovens a lidar com mudanças rápidas e imprevisibilidade, bem como com o surgimento de novos interesses e preferências no que tange ao trabalho. Porém, também devem contribuir para distinguir o que é efêmero e o que é contínuo em termos de preferências e interesses, com base nas características individuais de cada um. Deste modo, os encontros de OP podem configurar-se como um espaço para a construção e planejamento de projetos futuros viáveis e satisfatórios, para além da política de satisfação instantânea da *modernidade líquida*.

Uma limitação que até então dificultava o processo de OP nesta escola era o fato de que os alunos pareciam limitar as reflexões sobre suas escolhas profissionais ao momento do grupo e, eventualmente, durante a realização das tarefas de casa. Porém, através da gincana, observou-se que os desdobramentos das intervenções de OP realizadas no grupo foram expandidos

na medida em que os alunos discutiam as atividades que deveriam realizar para o próximo encontro durante o horário do recreio, bem como marcaram encontros para a realização destas atividades no contraturno escolar. Alguns grupos encontraram-se no laboratório de informática para pesquisar informações sobre cursos de graduação e mercado de trabalho e outros se encontraram para entrevistarem profissionais.

Um maior engajamento entre os pares foi observado como decorrência desta nova proposta interventiva. A realização de atividades em equipe motivou os alunos a contribuírem de forma efetiva nos processos de escolha de seus colegas, auxiliando nas discussões e tarefas uns dos outros. O uso das redes sociais para divulgar informações e fotos sobre a gincana também contribuiu para que os alunos mativessem o contato para além dos encontros presenciais, comentando nas fotos e nas postagens sobre informações que eram de seu interesse. A internet constituiu-se como um importante recurso para a busca e compartilhamento de informações na área de orientação profissional, potencializada, sobretudo, entre os sujeitos considerados *nativos digitais* (Prensky, 2001), os quais cresceram lado a lado com as novas tecnologias (computadores, celulares, games, tocadores de áudio digitais, entre outros). Configura-se como um veículo de comunicação diário entre os adolescentes, mediante diferentes aplicativos e redes sociais, podendo ser utilizado como mais um canal para a promoção e acesso a informações profissionais.

A atividade denominada “Projeto de intervenção profissional” possibilitou uma aproximação com a realidade de determinadas profissões, favorecendo que os alunos entrassem em contato com profissionais da região, bem como visualizassem as possibilidades de atuação destas profissões na prática. Nesta atividade, os alunos analisaram problemas reais vivenciados no país, envolvendo aspectos como saúde, mobilidade urbana, sistema carcerário, entre outros tópicos e, após, realizaram um projeto de intervenção em pequenos grupos, nos quais cada participante contribuía com possibilidades interventivas a partir da ótica de determinado profissional que lhe despertasse interesse. Além de favorecer o acesso a informações profissionais, esta atividade contribuiu para o processo de tomada de consciência, engajamento e comprometimento social, pontuados como fundamentais pela literatura da área de OP (Santos et al., 2014).

Outro aspecto observado foi a redução do número de alunos que desistiram ao longo do processo. Em virtude dos grupos serem ofertados gratuitamente pela escola em questão, era comum, até então, que os alunos faltassem aos encontros com frequência, principalmente nos dias que antecediam as provas. Alguns realizavam suas respectivas inscrições e não compareciam nem ao primeiro encontro, ora por esquecerem a data de início, ora por se inscreverem motivados pelo grupo de amigos que participaria e não por um desejo genuíno de refletir sobre a escolha da profissão. Deste modo, a partir de uma limitação do número de faltas e do engajamento dos alunos com as suas equipes, observou-se que a frequência dos mesmos aumentou, resultando na redução da evasão dos alunos dos grupos. Em anos anteriores, o índice

de evasão dos grupos de OP na escola em questão beirava os 40% e, durante o decorrer deste ano, este índice não chegou a 20%.

A avaliação dos alunos, através do preenchimento de um questionário após a conclusão do processo, também possibilitou identificar que os objetivos da proposta foram alcançados. A significativa maioria dos alunos (93%) avaliou que os assuntos discutidos e as atividades propostas contribuíram para a sua escolha profissional, considerou a carga horária e o número de encontros adequados (93%) e, de uma forma unânime, os participantes avaliaram que o processo de OP ofertado alcançou as suas expectativas. Como aspectos positivos do processo pontuados pelos participantes, foram citados o aumento do autoconhecimento e de informações profissionais, a proposta dinâmica e interativa, a relação estabelecida com os colegas e com as orientadoras, o esclarecimento de dúvidas e o reforço da escolha que alguns já haviam feito. Como possibilidades de melhorias no programa, um aluno sugeriu que os encontros poderiam ser mais divertidos e outro avaliou que poderiam ser mais agitados. Neste sentido, torna-se possível concluir que as atividades ofertadas na modalidade de gincana, além de facilitarem o processo de escolha profissional dos sujeitos que participaram, também contribuíram para a motivação dos mesmos para o processo de escolha, manutenção da assiduidade e, conseqüentemente, para a diminuição dos índices de evasão dos grupos.

Considerações finais

Os resultados apontam a necessidade de flexibilidade e criatividade dos profissionais da área de OP para a realização de um trabalho consistente do ponto de vista teórico-metodológico e que ao mesmo tempo possa promover reflexões de uma forma lúdica e descontraída. Tais aspectos têm sido fundamentais para o sucesso das práticas de OP nas escolas, possibilitando o engajamento e participação dos alunos em atividades reflexivas e significativas para a construção de seus projetos individuais.

Enfatiza-se, como um aspecto positivo deste trabalho, o caráter coletivo da aplicação e que ao mesmo tempo possibilita o autoconhecimento dos participantes. Como uma oportunidade de melhoria para esta proposta interventiva, sugere-se que a mesma seja realizada em um período de tempo maior que uma hora e meia. Em virtude do tempo limitado estabelecido junto à coordenação da escola, as discussões, em alguns momentos, precisaram ser sucintas e, por vezes, aceleradas para que fosse possível concluir as atividades no tempo previsto. Entretanto, os diálogos e questionamentos suscitados nos debates constituem-se como a parte mais rica das atividades propostas e poderiam ser explorados em maior profundidade caso houvesse mais tempo. Neste sentido, tornou-se fundamental a condução realizada por duas facilitadoras, visto que as mesmas tiveram a oportunidade de circular entre os pequenos grupos enquanto os mesmos trabalhavam em equipes, realizando apontamentos, mediando e conduzindo discussões e facilitando a reflexão de determinadas informações.

Ademais, vale apontar que a Gincana de OP constitui-se como parte de um programa de orientação profissional ofertado pela escola e as discussões abordadas nestes encontros puderam ser complementadas e/ou aprofundadas em outras atividades que enfocam aspectos da escolha profissional. Atividades como palestras com profissionais de áreas específicas, feira das profissões e pesquisas sobre as profissões realizadas em pequenos grupos e posteriormente expostas nos corredores da escola, contribuem para complementar e aprofundar as informações discutidas.

A partir da avaliação dos resultados obtidos, pode-se concluir que a atividade realizada constitui-se como um instrumento facilitador para a reflexão de aspectos significativos que permeiam o processo de escolha profissional, bem como para a tomada de decisão dos jovens participantes, podendo ser utilizada como um importante recurso na prática de orientadores profissionais que atuam em escolas. Também pode constituir-se como um recurso facilitador para a construção de conhecimento científico, na medida em que pode ser utilizado em diferentes populações (escolas públicas e privadas, alunos no início e final do ensino médio), possibilitando traçar relações e diferenciações a partir dos dados obtidos. ■

REFERÊNCIAS

- Bauman, Z. (2001). *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Bock, S. D. (2006). *Orientação Profissional: a abordagem sócio-histórica* (3a ed.). São Paulo: Cortez.
- Faria, L. R. P., & Guzzo, R. S. L. (2007). Em tempo de globalização: a representação social de emprego, trabalho e profissão em adolescentes. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, Rio de Janeiro, v. 7, n. 3, p. 387-404.
- Giddens, A. (2002). *Modernidade e identidade*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Golçalves, A. M. & Perpétuo, S. C. (2007). *Dinâmica de grupos na formação de lideranças*. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A.
- Hotza, M. A. S., & Lucchiari, D. H. P. S. (1998). A re-escolha profissional dos vestibulandos da UFSC de 1997. *Revista da ABOP*, 2(1), 97-110.
- Lassance, M. C., Grocks, A., & Francisco, D. J. (1993). Escolha profissional em estudantes universitários: estilo de escolha. *Anais do Simpósio de Orientação Vocacional & Ocupacional*, Porto Alegre, RS, Brasil.
- Levenfus, R. S. (2002). Geração Zapping e o Sujeito da Orientação Vocacional. Em R. S. Levenfus & D. H. P. Soares (Org), *Orientação vocacional ocupacional: novos achados teóricos, técnicos e instrumentais para a clínica, a escola e a empresa*. Porto Alegre: Artmed, p. 33-50.
- Levenfus, R. S., & Nunes, M. L. T. (2002). Principais temas abordados por jovens centrados na escolha profissional. Em R. S. Levenfus & D. H. P. Soares (Org). *Orientação vocacional ocupacional: novos achados teóricos, técnicos e instrumentais para a clínica, a escola e a empresa*. Porto Alegre: Artmed.
- Lima, M. T. A. (1999). A “tempestade de profissões” e sua utilização em orientação profissional. In M.C.P Lassance, (Org.), *Técnicas para o trabalho de orientação profissional em grupos* (pp.147-155). Porto Alegre: Editora da Universidade.
- Lucchiari, D. H. P. S. (1993). *Pensando e vivendo a orientação profissional*. São Paulo: Summus.
- Luna, I. N., & Santos, M. M. (2013). Profissão e carreira: relações entre escolhas por cursos de graduação e âncoras de carreira. *Psicologia Argumento*, 31(75), pp. 653-663.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, MCB: UniversityPress, 9(5), p. 1-6.
- Primi, R. et al. (2000). Desenvolvimento de um inventário de levantamento das dificuldades da decisão profissional. *Revista Psicologia Relação e Crítica*, Porto Alegre, v. 13 n. 3, p. 451-463.
- Schiesse, C. S. & Sarriera, J. C. (2000). O ingresso à universidade: Dificuldades e expectativas dos jovens em relação à escolha do curso universitário. *Psico*, 31(2), p.123-146.
- Sparta, M. (2003). *A exploração e a indecisão vocacionais em adolescentes no contexto educacional brasileiro*. Dissertação de mestrado não-publicada, Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil.
- Sparta, M., & Gomes, W. B. (2005). A importância atribuída ao ingresso na educação superior por alunos do ensino médio. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 6(2), 45-53.
- Sparta, M., Bardagi, M. P., & Andrade, A. M. J. (2005). Exploração vocacional e informação profissional percebida em estudantes carentes. *Aletheia*, (22), 79-88.
- Valore, L. A. ; Ferrarini, N. L. (2011). Decisão e exploração vocacional em estudantes de um curso pré-vestibular popular: contribuições da Psicologia. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(2), p. 135-143.
- Whitaker, D. C. A.; Onofre, S. A. (2006). Representações sociais em formação sobre os vestibulares dos estudantes de um cursinho comunitário na zona rural. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 7(1), pp.45-55.

OS TRABALHOS DE GRUPO EM ORIENTAÇÃO VOCACIONAL E OS QUESTIONAMENTOS NA ADOLESCÊNCIA EM DIFERENTES CONTEXTOS SOCIOCULTURAIS

Victor Augusto Ferreira de Aguiar¹, Thais Grecca Garcia², Silvana Nunes Garcia Bormio³



Atualmente, em nossa sociedade, a busca por caminhos vocacionais e profissionais está sendo realizada cada vez mais tarde. Tal processo, acompanhado por requisitos de autoconhecimento, requer para a grande maioria dos adolescentes um processo de acompanhamento que pode auxiliar no desenvolvimento de diferentes áreas de sua personalidade, não só as habilidades profissionais. Além disso, as transformações sociais e econômicas do sistema capitalista, marcadas por incertezas, oscilações e contradições, colocam novos e graves questionamentos em todo o mundo, ameaçando a construção de perspectivas e colocando em risco uma possível segurança que se pode almejar em relação ao futuro, dentro e fora dos espaços de trabalho.

A orientação vocacional-profissional (OVP) é a área da Psicologia que tem especificamente o objetivo de acompanhar e orientar o indivíduo, de modo especial adolescentes, em seu processo de escolha e decisão profissional. Este processo, segundo Sparta, Bardagi e Teixeira (2006), deve levar em consideração conteúdos internos e externos, como sua história de vida, traços de personalidade, assim como o mercado de trabalho e as necessidades deste mercado, respectivamente. Também tal processo deve auxiliar na identificação das influências que o indivíduo recebeu durante todo seu processo de desenvolvimento, sejam elas da família, amigos, mídia, livros, filmes, etc.

¹ Psicólogo clínico. Graduado em Psicologia pela Universidade Sagrado Coração – Bauru, SP. aguiarsm09@gmail.com

² Psicóloga. Graduada em Psicologia pela Universidade Sagrado Coração – Bauru, SP. thais_gg@yahoo.com.br

³ Doutora em Psicologia e Docente na Universidade Sagrado Coração – Bauru, SP. silvana.sergio@uol.com.br

Da mesma forma, o papel do psicólogo no trabalho de orientação profissional é atingir o objetivo de promoção da saúde, levando “... o sujeito a se conhecer, no sentido de possibilitar uma escolha mais lúcida, madura, ajustada e de acordo com as habilidades de cada indivíduo” (Noronha & Ambiel, 2006, p. 75).

A OVP é um processo que tem seu dinamismo em qualquer etapa do desenvolvimento humano, porém é na adolescência que ela se apresenta como uma das tarefas evolutivas deste período e passaporte para entrada no mundo adulto. Ao final do Ensino Médio, o jovem adolescente se depara com a realidade de que em seu futuro, a qualidade de vida dependerá, e muito, da escolha que fizer. Encontra-se, assim, com um número muito grande de opções profissionais, com um mercado de trabalho submerso na realidade da lógica capitalista e desprovido de qualquer recurso para lidar com tudo isso, uma vez que são raras as ações educativas centradas na área da OVP.

Considerando que é um período do desenvolvimento humano marcado por inúmeras modificações relacionadas ao corpo, à família, ao raciocínio, à sua posição nos grupos sociais, como a escola, amigos, grupos religiosos, entre outros, requer, do adolescente, um sem fim de energia psíquica para tentar solucionar os questionamentos advindos deste processo de amadurecimento.

Sabe-se ainda, ser a adolescência uma etapa do ciclo vital em que há o desprendimento da infância, com todas as implicações emocionais e cognitivas envolvidas na elaboração dos lutos específicos desta etapa e a concomitante entrada progressiva no mundo e no papel adulto; é nesse contexto conturbado que os jovens precisam assumir uma postura diante da sociedade, tendo que optar por uma carreira profissional a ser seguida (Muller, 1998). No início da adolescência, o jovem sente-se descompromissado com o seu projeto de vida, vivendo, muitas vezes, a ilusão, a fantasia e o sonho; mas, ao passo em que vai conquistando sua própria identidade e compreendendo suas próprias singularidades, tem a necessidade de definir-se, conhecer-se e de escolher sua profissão com base na sua realidade pessoal e sociocultural.

Piaget em seus estudos concluiu, conforme Bee (1997), que um novo tipo de pensamento surgia a partir dos 12 anos de idade, era o pensamento operatório formal. Este tem como características principais a ampliação das habilidades de raciocínio para além da realidade, podendo o indivíduo iniciar um processo de manipulação de conceitos mais abstratos; outra característica é a busca por soluções sistemáticas e metódicas para a resolução de problemas, chegando, como processo do desenvolvimento, à lógica dedutiva em seu repertório.

Freud, acrescentando ideias sobre o desenvolvimento humano, diferenciou este através de fases sexuais, onde o verbete “sexuais” deve ser entendido como a energia libidínica que move o indivíduo à vida. A adolescência, para ele chamada de fase genital, era o momento no qual o sujeito retoma os impulsos sexuais, após uma fase de adormecimento, denominada período de latência. Assim, o adolescente passa a buscar, em pessoas fora de seu grupo familiar, um objeto de amor.

As marcas das identificações e a vontade de corresponder às expectativas das pessoas significativas em sua vida são questões que o jovem tenta atender. Este se vê frente ao mercado de trabalho e de um grande campo de possibilidades, passando, assim, por um período de ruptura e tendo que se posicionar na sociedade.

Bohoslavsky (2007) sintetiza o processo adolescência como a resolução de importantes tarefas, como a de esclarecer seu papel na sociedade ou grupo; elaborar lutos, principalmente os relacionados com a infância e os papéis parentais, entre outras que demandam grande energia psíquica ao longo de seu desenvolvimento, podendo estas serem geradoras de ansiedade e preocupações. Portanto, observa-se, neste período, além das experiências biopsicossociais vivenciadas pelo adolescente, o ajustamento de questões relacionadas à sexualidade, à cognição e ao futuro.

Definida como o processo pelo qual o indivíduo é ajudado a escolher e a se preparar para entrar e progredir numa ocupação, a OVP propicia o desenvolvimento do autoconhecimento, aplicando essa compreensão às ocupações. A importância do processo é evidenciada no fato de que, havendo uma identificação profissional, haverá maiores possibilidades de o indivíduo se desenvolver em todas as suas potencialidades.

Através do processo de OVP, os indivíduos se conhecem melhor como sujeitos reais, percebendo suas identificações, características e singularidades, ampliando e transformando sua consciência e adquirindo, assim, melhores condições de organizar seus projetos de vida e, especificamente, no momento, fazer sua escolha profissional, minimizando as fantasias. É mais do que um momento para “a descoberta” da profissão a seguir, é

um processo onde emergem conflitos, estereótipos e preconceitos que são trabalhados para sua superação, onde a desinformação é enfrentada e possíveis caminhos de resolução são traçados, onde o autoconhecimento adquire o status de algo que se constrói na relação com o outro e não como algo que se dá a partir de uma reflexão isolada, descolada da realidade social ou que se conquista através de um esforço pessoal” (Bock & Aguiar, 1995, p.17).

A partir desta concepção, pode-se dizer que a OVP também é um processo que visa à promoção da saúde do indivíduo.

Dentre as técnicas comumente utilizadas pelo profissional psicólogo para a OVP podem ser citadas as encontradas em diferentes literaturas acerca do tema: Colagem e cartaz; Aspirações e expectativas a respeito do futuro; Autobiografia; Pesquisa de interesses; descobrindo o CBO (Código Brasileiro de Ocupações); Cine-fórum; Gincana das Profissões, entre outras (Lassance & Magalhães, 1997; Soares, Krawulski, Dias, & D'avila, 2007; Bock, 2010; Hohendorff & Prati, 2010; Brasil, 2012).

Permeando todas estas técnicas, o profissional psicólogo pode desenvolver seu trabalho individualmente ou em grupo. Ao longo dos anos, de modo especial após as grandes guerras mundiais, o trabalho grupal, tanto voltado

para a OVP ou outra atividade psicoterápica aumentou e se desenvolveu. Ao longo de seu ciclo vital, o indivíduo, ao interagir em seus grupos, amplia-os e renova-os. Os grupos não são um somatório de individualidades, mas possuem entidade, leis e mecanismos específicos, preservando a unidade de cada integrante, havendo um enquadre para o mesmo funcionar (Zimmerman & Osório, 1997). Além disso, seguindo a teoria dos grupos operativos de Pichón Rivière, quem caracteriza estes, como um tipo de grupo pedagógico, os quais tem por finalidade operar sobre uma determinada tarefa, visando aprender a pensar em coparticipação, na resolução de situações estereotipadas para a obtenção de mudanças (Aguiar, Delazari, Miqueleto, Ramos, & Belancieri, 2011).

O objetivo deste trabalho foi mostrar o desenvolvimento de duas intervenções psicológicas e refletir sobre como o trabalho de grupo em OVP pode levar por caminhos diferentes todo o processo que o jovem possa realizar referente às suas escolhas e seu futuro.

Descrição das intervenções

As atividades foram realizadas ao longo de um ano, cada uma com duração de três meses, em semestres diferentes. A primeira realizou-se nas dependências de um projeto socioeducativo, localizado em bairro da periferia de uma cidade de médio porte do interior do estado de São Paulo. No projeto socioeducativo, presente no bairro há mais de vinte e cinco anos, as dependências contam com salas para atividades, biblioteca, sala de informática, refeitório, quadra poliesportiva e um pátio geral. Atualmente, o projeto trabalha semanalmente com aproximadamente 180 crianças e adolescentes, sendo 25 adolescentes, participantes do programa Pró-Jovem, entre 14 e 18 anos, faixa etária que integrou as atividades de OVP. Em parceria com a Secretaria Municipal do Bem-Estar Social, a instituição presta serviços do Sistema Único da Assistência Social (SUAS), desenvolvendo atividades nas áreas de Arte e Cultura, Esporte e Lazer, Ética e Cidadania, Saúde e Meio Ambiente, e Informática.

No segundo semestre, a prática foi realizada nas dependências da Clínica de Psicologia Aplicada (CPAF) da universidade na qual os pesquisadores desenvolviam suas atividades. Participaram adolescentes também entre 14 e 18 anos, inscritos por meio de ficha própria da clínica. A CPAF oferece atendimento psicológico à comunidade de região de médio porte do interior do estado de São Paulo através de seus alunos em formação na graduação de Psicologia. Os atendimentos são distribuídos nas diferentes abordagens psicológicas: Cognitivo-Comportamental, Psicanálise, Analítica Junguiana, Humanista-Existencial, Sistêmica, Plantão Psicológico, OVP e Psicossomática. Especificamente tal prática foi realizada com os adolescentes que preencheram ficha de inscrição na secretaria da CPAF ou demonstraram interesse no serviço de OVP durante a Feira de Profissões realizada também pela universidade.

Para o desenvolvimento das práticas foi escolhida a metodologia de trabalho com grupos. Conforme Zimmerman & Osório (1997), a conceituação de

grupo também passa pelo estudo das relações humanas, uma vez que estas são uma das características intrínsecas para a formação de um grupo.

No projeto socioeducativo, a participação foi voluntária a partir da apresentação da proposta de trabalho. De um total de vinte adolescentes participantes do projeto, doze aderiram às atividades de OVP. Na segunda experiência a participação também foi voluntária. Entretanto, os próprios adolescentes ou os pais de alguns buscavam auxílio de profissionais para a OVP de seus filhos. O total de participantes nesta experiência foi de oito adolescentes.

Ao longo dos três meses de cada uma das atividades foram elaborados e organizados doze encontros semanais com duração de noventa minutos cada um. Os encontros semanais estavam divididos em dois grandes blocos. O primeiro, com duração de dez minutos, consistia em possibilitar um momento no qual os adolescentes pudessem escrever sua biografia, sempre com um tema a percorrer. O segundo bloco estruturou-se a partir de dinâmicas (em anexo) possibilitando a interação entre os pares e a reflexão pessoal sobre temas que permeiam a orientação e a decisão vocacional tais como família, habilidades pessoais, a vida acadêmico-escolar, cursos de aperfeiçoamento e/ou graduação, gênero e profissão, mercado de trabalho e o caminho a percorrer depois da decisão.

Para melhor compreensão e visão de conjunto, as técnicas, objetivos e resultados das intervenções estão descritas no quadro a seguir.

Técnicas e Objetivos	Grupo Socioeducativo	Grupo Clínico
<p>Confeção do Nome</p> <p>Objetivos: Elaborar de forma criativa a identificação pessoal dentro do grupo. Em um tríptico piramidal deveriam escrever o nome e decorá-lo para utilizarem em todos os encontros</p>	<p>Como primeira atividade os adolescentes necessitaram apresentar-se, de acordo com o mais significativo para cada um, o nome ou apelido. Ao fazerem parte habitualmente de um grupo muitas das relações interpessoais estavam construídas. Notou-se a diferenciação de gênero sexual quanto à decoração e a escrita do crachá, os meninos sem detalhes de enfeites</p>	<p>Diferentemente do grupo socioeducativo, este grupo não possuía vínculos extra clínica. A execução desta atividade requereu maiores dados no momento da apresentação. Significativamente estes dados estavam relacionados à escolha de carreira e momento escolar de cada integrante. O diálogo foi aberto mostrando o interesse de cada um</p>
<p>Autobiografia</p> <p>Objetivo: Possibilitar um momento de escrita da história pessoal, facilitada pelos diferentes aspectos: Família, Escola, Amigos, Trabalho, Tema Livre e Futuro</p>	<p>A execução ao longo do processo, como dinâmica de iniciação, foi recebida e executada com abertura dos participantes. Contudo, a falta do arcabouço linguístico acabou mostrando limitações quanto a escrita e construção da própria história. Alguns temas foram superficialmente abordados.</p>	<p>A diferença quanto ao nível educativo dos participantes, em relação ao grupo socioeducativo, mostrou-se significativamente maior neste grupo. O tempo reservado para esta técnica (10') necessitava ser a cada dia ampliado pois, o processo de escrita demandava maior esforço linguístico para os integrantes</p>
<p>O que penso e o que quero</p> <p>Objetivo: Entrar em contato com os desejos pessoais atuais e as projeções dentro de cinco e de dez anos em busca do autoconhecimento</p>	<p>De modo geral o grupo realizou a atividade (utilizando-se de recortes e colagens) trazendo ideias, desejos e projeções relacionadas a ascensão socioeconômica e profissional.</p> <p>Observou-se a presença inicial de assuntos relacionados ao que socialmente hoje denomina-se ostentação. Temas como processo educacional e carreiras foram citados com superficialidade</p>	<p>O grupo mostrou uma projeção construtiva dentro dos períodos propostos. Mostraram continuidade no processo projetivo, colocando metas educativas, formativas e socioeconômicas nos anos projetados. Todos utilizaram-se de imagens e símbolos relacionados à cursos superiores e processos advindos destes, como a pós-graduação. Características pessoais como dedicação, força de vontade, renúncias deveriam ser feitas para conseguir os objetivos</p>

continua

continuação

Técnicas e Objetivos	Grupo Socioeducativo	Grupo Clínico
<p>Recorte e Debate</p> <p>Objetivo: Obter imagens e símbolos que possam ser utilizados para a discussão do Tema 1: Mercado de trabalho; Tema 2: Gênero e do Tema</p>	<p>Tema 1: No diálogo deste grupo foram relacionados temas sobre o desemprego, marcas e/ou tatuagens no corpo, profissões emergentes e a similaridade da busca e oferta de trabalho às políticas de oferta e procura de produtos, ou seja, o Mercado de Trabalho também funciona de alguma forma análogo às normas do Mercado, quanto menor oferta, maior procura e vice-versa</p> <p>Tema 2: O grupo ascendeu as diferenças de gênero nas profissões quanto à força, ao cuidado e delicadeza feminina. Concluíram que o importante são as qualidades e habilidades de cada um para desenvolver-se na profissão e não se é para Homens ou Mulheres</p>	<p>Tema 1: Neste grupo as questões mais discutidas neste técnica versou sobre a absorção atual de diferentes profissões e a qualificação constante que deve ter um trabalhador para não perder seu posto, pois as empresas são exigentes quanto a cursos extras, como línguas, aperfeiçoamentos, entre outros. Emergiu também questões relacionadas aos diferentes campos e/ou habilitações propostas pelos cursos universitários</p> <p>Tema 2: Em geral o grupo construiu o diálogo de forma semelhante ao grupo socioeducativo. Mostrando que atualmente não há significativamente a diferenciação ocupacional por gênero, mas sim a busca pela carreira universitária que mais responde às minhas habilidades e desejos</p>
<p>Levantamento de Profissões</p> <p>Objetivo: Caracterizar a diferença entre profissão e ocupação e o processo de qualificação utilizando-se dos recortes realizados na técnica anterior</p>	<p>A identificação e diferenciação neste grupo foi deficitária. Os recortes apresentavam ocupações e profissões do entorno econômico dos adolescentes e outras idealizadas por eles. No diálogo foram percebendo o sem fim ocupacional existente e quais as diferenças educativas, econômicas e sociais existentes</p>	<p>Neste grupo o processo apresentou aspectos semelhantes, contudo no diálogo, questionamentos entre a formação específica e geral das ocupações foram as mais presentes, mostrando as dúvidas e desconhecimentos dos adolescentes quanto ao Ensino Superior e suas vertentes</p>
<p>Qual caminho a percorrer</p> <p>Objetivo: Dialogar sobre o processo pessoal de orientação vocacional-profissional</p>	<p>Observando o diálogo e o processo realizado foram propostos ao grupo dois encontros. O primeiro sobre a elaboração de currículo, com sugestivo aproveitamento, uma vez que muitos dos adolescentes desconheciam os itens e as informações necessárias a serem apresentadas. No segundo, a preparação e realização de entrevista profissional, postura e desconstrução de mitos relacionados a este momento vital. Estes encontros foram os que alteraram o cronograma inicial proposto</p>	<p>Neste grupo, com a emersão das carreiras profissionais de cada integrante, foi proposto a cada um buscar informações sobre a formação, universidades, processos seletivos, programas de graduação e pós-graduação e outras informações para serem consideradas no processo de escolha. Um adendo a este encontro foi a realização da Feira das Profissões dentro da Universidade, na qual os adolescentes foram convidados a visitarem para aumentar o arcabouço pessoal sobre as carreiras e profissões</p>
<p>Cine-fórum: Bem Carson, mãos talentosas</p> <p>Ben Carson (Cuba Gooding Jr.) era um menino pobre, com desmotivação escolar e que aos 33 anos se tornou o diretor do Centro de Neurologia Pediátrica do Hospital Universitário Johns Hopkins, em Baltimore, EUA, que em 1987, alcançou renome mundial por seu desempenho na bem-sucedida separação de dois gêmeos siameses. Sua história, profundamente humana, descreve o papel vital que a sua mãe, desempenhou na metamorfose do filho, de menino de rua a um dos mais respeitados neurocirurgiões do mundo. (MAOS TALENTOSAS, 2009)</p>	<p>Neste grupo as ressonâncias quanto ao processo educativo, assim como a situação socioeconômica da família do protagonista foram os aspectos mais dialogados pelos adolescentes no fórum. Também as situações de <i>bullying</i> e violência presentes o contexto cinematográfico foram detalhes que aproximaram o filme da realidade vivida pelos integrantes na escola e no bairro</p>	<p>Diferentemente, deste grupo emergiu para o diálogo todo o processo de crescimento pessoal e educativo do protagonista. A força de vontade dele em buscar dos seus sonhos, do saber profissional e da atualização constante. Não deixaram de citar detalhes socioeducativos e violentos presentes no filme, entretanto, estes não foram o foco do diálogo no fórum deste grupo</p>

continua

continuação

Técnicas e Objetivos	Grupo Socioeducativo	Grupo Clínico
<p>Reconstrução de si Objetivo: Possibilitar um momento de decisão após o processo realizado</p>	<p>Para este grupo esta técnica possibilitou o empoderamento dos integrantes na busca, para a maior parte deles, do primeiro emprego. A releitura pessoal de todas as etapas da construção autobiográfica permitiu que cada um deparasse com suas habilidades pessoais, assim como áreas nas quais deveriam fortalecer para a conquista dos objetivos vitais que possuíam</p>	<p>A releitura da autobiografia, bem como as discussões realizadas ao longo dos encontros semanais auxiliou a cada adolescente em seu processo de escolha de carreira. A metade deles já estavam decididos e inscritos para os processos seletivos. A outra parte, que cursava o segundo ano do Ensino Médio, relatou que os encontros trouxeram mais informações quanto a escolha profissional e também às diferentes áreas dentro das profissões</p>

Resultados e Discussão

O trabalho realizado em ambos os grupos possuiu um planejamento comum, ou seja, as mesmas atividades e encontros foram propostos para o grupo socioeducativo e também para o grupo clínico. A forma na qual a dinâmica de cada um dos grupos foi ocorrendo levou os pesquisadores à modificação do planejamento inicial, a fim de que o processo de OVP estivesse atendendo as reais demandas de cada um dos grupos. A temática trabalhada em ambos os grupos sobre o mercado de trabalho possibilitou a abrangência de novos conteúdos que Bardagi, Lassance, Paradiso, & Menezes (2006) em seu trabalho mostram que o elevado nível de insatisfação de formandos com respeito à escolha está diretamente relacionado ao desagrado com o mercado de trabalho. Paralelamente a esta pesquisa, encontramos em Ribeiro (2003) a discussão sobre as diferentes formas de entrar no mercado de trabalho na adolescência.

Assim, a percepção das reais necessidades e realização de mudanças no planejamento das atividades do grupo pode ser relacionada à não imposição do conhecimento e da experiência dos facilitadores, porém uma adaptação aos conteúdos emergidos do grupo. Mostrando que a realidade do mercado de trabalho é atualmente mais importante para o grupo socioeducativo e não para o grupo clínico.

Os integrantes do grupo socioeducativo tinham que descobrir ou mesmo, reconhecer suas habilidades pessoais, assim como obter informações sobre as reais possibilidades de entrada no mercado de trabalho para que a satisfação da escolha estivesse também relacionada tanto aos gostos pessoais quanto ao mercado de trabalho, que na situação de vulnerabilidade na qual viviam era a tarefa solicitada por seu grupo social.

Já no grupo clínico, as necessidades vocacionais eram diferentes. As atividades versaram sobre cursos de graduação e os possíveis caminhos que o sistema educativo oferecem aos estudantes. Também possibilitaram o diálogo de conteúdos trazidos pelos adolescentes ao longo dos encontros relativos às escolhas e ao papel das figuras parentais.

Em ambas as experiências foi utilizado o filme *Mãos Talentosas - A história de Ben Carson*, possibilitando a discussão acerca da relação entre as

habilidades pessoais e a profissão escolhida, pois, é de fundamental importância na escolha da profissão, que um indivíduo tenha efetivo autoconhecimento (Carter, 2009). Melo-Silva, Oliveira, & Coelho (2002) consideram que o adolescente está em um processo de transformação, precisando definir seu futuro, e, para que isso aconteça, afirmam que é necessário que o mesmo se comprometa, se responsabilize, se autocontrole, consiga independência de figuras de autoridade e defina seus interesses para então preparar-se para a vida adulta.

Em diferentes graus e modos, relacionados ao meio no qual os integrantes de cada um dos grupos viviam, as discussões permearam as influências que existem no momento da escolha e como cada um trabalha com as mesmas, sendo estas abordadas com um nível de estresse de cada participante e de como cada ambiente familiar e relacional do adolescente percebia tais conteúdos.

Assim, percebeu-se uma mudança no grupo socioeducativo o que levou a alteração das atividades propostas, visando à diminuição do nível de estresse quanto à escolha e as pressões sofridas no âmbito familiar, escolar e social visando não somente à seleção universitária, mas também e antes disso a escolha profissional em si.

Uma das dificuldades encontradas nesta experiência foi a diminuição gradual do número de participantes dos grupos. No primeiro, tal diminuição pode ser justificada pelo fato de os adolescentes se encontrarem em fases diferentes no período do desenvolvimento e de que um número significativo dos mesmos buscava iniciar-se no mercado de trabalho. No segundo, a saída ocorreu de forma dialogal, principalmente quando os adolescentes, já às vésperas do vestibular, realizavam suas decisões sobre as escolhas e preferiam dedicar mais tempos às revisões, uma vez que o objetivo da busca pelo serviço de OVP era o de sanar dúvidas sobre a escolha de curso de graduação.

Frente às duas situações se tornou necessário desenvolver as habilidades específicas dos facilitadores no que tange a teoria da OVP, bem como a experiência e o manejo de técnicas para a criação de estratégias de intervenção, a fim de relacioná-las com as fases da adolescência e da escolha profissional, bem como incentivar os adolescentes a descobrirem e até ampliarem o autoconhecimento.

Considerações finais

O desenvolvimento das atividades de OVP possibilitou aos pesquisadores aprofundar no tema permeado tanto pelo desenvolvimento humano no período da adolescência, como no da escolha profissional. Tal escolha, como apresentado acima, está associada, para alguns indivíduos, às adequações de demandas mercadológicas, ao mesmo tempo da possibilidade de desenvolver as habilidades pessoais. Já o entendimento das questões da adolescência é um fator que deve ser significativamente levado em consideração pelo fato de que o processo de escolha profissional tem o seu ápice neste período do desenvolvimento humano.

É relevante levar em consideração, no trabalho do orientador vocacional, a realidade, as situações socioeconômicas e as necessidades de cada um dos adolescentes. A diferença no número de participantes em ambos os grupos levou à reflexão acerca do fazer psicológico, uma vez que as opções técnicas, a empatia, o mecanismo de grupo e todas suas vertentes contribuíram e contribuem para o direcionamento prático dos saberes da ciência psicológica envolvidos na compreensão da dinâmica pertencente à escolha de uma profissão.

Frente a isto, a dinâmica do profissional deve ser cuidadosamente reconhecida e acionada quando da necessidade no desenvolvimento de alterações em um programa grupal. Ao manter um processo relacionado à prática e às necessidades dos sujeitos que conformam o grupo, permeado sempre com o embasamento teórico necessário, a dinâmica pouco se altera e contribui assim para que os adolescentes, perseverantes em seu caminho de orientação, possam receber, desfrutar, relacionar e sintetizar em seu desenvolvimento todo o suporte necessário, para que sua resposta à escolha profissional possa ser a mais próxima possível de seus questionamentos. ■

REFERÊNCIAS

- Aguiar, V. A. F., Delazari, M. Z., Miqueletto, A., Ramos, T. C. F., & Belancieri, M. F. (2011) *Teorias e técnicas grupais na prática profissional do psicólogo: uma revisão teórica. Seção de Pôster apresentado no I Simpósio Internacional de Filosofia e Psicologia da USC: Horizontes e perspectivas*, Bauru, SP.
- Bardagi, M., Lassance, M. C. P., Paradiso, Â. C., & Menezes, I. A. (2006). Escolha profissional e inserção no mercado de trabalho: percepções de estudantes formandos. *Psicologia Escolar e Educacional*, 10(1), 69-82. Recuperado em 14 de julho de 2015, de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572006000100007&lng=en&tlng=pt. 10.1590/S1413-85572006000100007.
- Bee, H. (1997). *O ciclo vital*. Porto Alegre, RS: Artmed.
- Bock, S. D. (2010). *Orientação profissional para as classes pobres*. São Paulo, SP: Cortez.
- Bock, A. M. B., & Aguiar, W. M. J. (1995). *A Escolha Profissional em Questão*. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Bohoslavsky, R. (2007). *Orientação Vocacional – a estratégia clínica*. São Paulo, SP: Martins Fontes.
- RASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. (2012). *Classificação Brasileira de Ocupações*. Recuperado de <http://www.mtebo.gov.br/cbsite/pages/home/jsf>.
- Carter, T. (Produtor e Diretor). (2009). *MÃOS TALENTOSAS: A história de Ben Carson* [DVD] Los Angeles, CA: Sony Pictures Television.
- ohendorff, J. V., & Prati, L. E. (2010). Re-escolha profissional: relato de experiência de orientação profissional com estudantes do Ensino Normal. *Contextos Clínicos*, 3(1). Recuperado em 15 de julho de 2015, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-34822010000100006&lng=pt&tlng=pt.
- Lassance, M. C. P., & Magalhães, M. O. (1997) Gênero e escolha profissional. In: R. S. Levenfus, *Psicodinâmica da Escolha Profissional* (pp. 47-62). Porto Alegre, RS: Artes Médicas.
- Melo-Silva, L. L.; Oliveira, J. C.; & Coelho, R. S. (2002). Avaliação da Orientação Profissional no desenvolvimento da maturidade na escolha da profissão. *Psic: Revista da Vetor Editora*, 3(2), 44-53. Recuperado em 10 de outubro de 2015, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1676-73142002000200006&lng=pt&tlng=pt.
- Muller, M. (1988). *Orientação Vocacional: Contribuições clínicas e educacionais*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Noronha, A. P. P. & Ambiel, R. A. M. (2006). Orientação profissional e vocacional: Análise da produção científica. *Psico-USF*, 11(1), 75-84. Recuperado em 15 de junho de 2015, de <http://www.scielo.br/pdf/psuf/v11n1/v11n1a09.pdf>
- Ribeiro, M. A. (2003). Demandas em orientação profissional: um estudo exploratório em escolas públicas. *Revista Brasileira Orientação Profissional*, 4(1-2), 141-151. Recuperado em 18 de outubro de 2015, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902003000100012&lng=pt&tlng=pt.
- Soares, D. H. P., Krawulski, E., Dias, M. S. D. L., & D'Avila, G. T. (2007). Orientação profissional em contexto coletivo: uma experiência em pré-vestibular popular. *Psicologia: ciência e profissão*, 27(4), 746-759. Recuperado em 18 de outubro de 2015, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932007001200014&lng=pt&tlng=pt.
- Sparta, M., Bardagi, M. P., & Teixeira, M. A. P. (2006). Modelos e instrumentos de avaliação em orientação profissional: perspectiva histórica e situação no Brasil. *Revista Brasileira Orientação Profissional*, 7(2), 19-32. Recuperado em 18 de outubro de 2015, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902006000200004&lng=pt&tlng=pt.
- Zimerman, D. E. & Osorio, L. C. (1997). *Como trabalhamos com grupos*. Porto Alegre, RS: Artmed, 1997.

POP – PROGRAMA DE ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL DA EPHETA PARA A ÁREA DA SURDEZ/ DEFICIÊNCIA AUDITIVA E OS DESAFIOS ATUAIS DA INCLUSÃO NO MUNDO DO TRABALHO

Elianes Terezinha Klein¹



O paradigma inclusivo para pessoas com deficiências no mundo do trabalho atualmente propõe pela lei de cotas nº 8.213, de 24 de julho de 1991 que “a empresa com 100 (cem) ou mais empregados está obrigada preencher de 2% (dois por cento) a 5% (cinco por cento) dos seus cargos com beneficiários reabilitados ou pessoas com necessidades especiais”. O mercado de trabalho expandiu as oportunidades de inserção, contudo os desafios na escolarização e qualificação profissional continuam sendo fatores restritivos para ampliar as possibilidades de permanência e efetivação nas vagas e postos de trabalho específicos para pessoas com deficiências. Este trabalho objetiva relatar o processo vivenciado por jovens neste contexto e os desafios atuais a serem superados para consolidar para além dos resultados alcançados novos espaços de formação e consolidação de seu projeto de vida. A orientação Profissional no contexto da surdez/deficiência auditiva finaliza o processo de permanência na Metodologia EPHETA e insere a pessoa com deficiência auditiva no mundo do trabalho e no social produtivo conforme a lei de cotas para PcDs e também pela lei federal da aprendizagem profissional lei 10.097/2000 e decreto 5.598/2005.

¹ Graduada em Psicologia, Especialista em Educação Especial e Altas Habilidades Superdotação – Formação em Orientação Profissional pelo Instituto do Ser. Psicóloga atuante no CEMADE, AEF5/Pr. Supervisora do POP – EPHETA. Curitiba. Docente no curso de Pós-graduação em Educação Inclusiva ITECNE. Membro associada da ABOP: Associação Brasileira de Orientação Profissional e do COMBRASD: Conselho Brasileiro de Altas Habilidades e Superdotação. elianeskl@bol.com.br, pop.elianes@terra.com.br

Objetivos

Oportunizar o processo de escolha profissional do adolescente com surdez/deficiência auditiva, seu autoconhecimento, a informação profissional, escolha da área profissional e legislação vigente para Pcds. Contextualizar a informação profissional com vivências “*in loco*” possibilitando a escolha de áreas de interesses profissionais, habilidades e competências.

Métodos

Utilizou-se o método psicodinâmico de orientação profissional no contexto educacional inserido na *Metodologia Epheteta* – ensino da língua portuguesa para pessoa com deficiência auditiva que contempla dois eixos: audição, voz e fala e leitura produção e análise linguística.

Conteúdos

O POP – *Programa de Orientação Profissional na EPHETA – Instituição especializada na área da surdez/deficiência auditiva*. Segue a proposta – “Facilitação da Escolha” (Soares 1988), processo que permite ao sujeito refletir sua relação com o mundo do trabalho, fazendo opções por caminhos que o levem ao seu encontro pessoal e profissional. A escolha é subjetiva singular depende da situação específica de vida e dos aspectos pessoais, familiares, sociais, educacionais, políticos, psicológicos, econômicos e das questões referentes à deficiência em seu processo de escolarização e profissionalização. Divide-se para fins didáticos em três níveis de aplicação e funcionamento:

NÍVEL I. Conhecimento de si mesmo mobilizando a análise do perfil pessoal, Aspectos Internos: auto e hetero imagem relacionados aos aspectos da deficiência em questão. As Técnicas de autoconhecimento utilizadas foram adaptadas considerando o contexto da deficiência auditiva e constituídas de instrumentos de levantamento de características autoconceito, autoestima, Quem sou eu? Como eu sou? Sondagem de interesses, habilidades, aptidões e competências e valores para o trabalho, com síntese do perfil pessoal.

NÍVEL II. informação profissional e conhecimento das profissões que considera os aspectos externos, por meio de fichas profissiográficas, visita a locais de trabalho, a cursos profissionalizantes e laboratórios de pesquisa das universidades; identificação de vagas para pessoas com deficiência. A informação contextualizada considera 17 áreas de Interesses profissionais e as oportunidades do mundo do trabalho na realidade local com atualizações permanentes: informática, mecânica, escritório, musical, persuasiva, científica, ar livre, literária, numérica, artística, serviço social, dramática, serviço pessoal, gráfica, fotografia, saúde, construção civil.

NÍVEL III. Legislação trabalhista das PCDS (Pessoas com deficiências); elaboração do CURRÍCULUM VITAE e preenchimento de fichas de cadastro para emprego; pesquisa de vagas para emprego; Treinamento da entrevista para o emprego; definição da escolha da vaga para encaminhamento ao trabalho; avaliação e desligamento do POP. Para os alunos que já concluíram o POP e aguardam a conclusão de cursos e a elaboração dos requisitos, competências

e habilidades necessárias para a colocação em vagas e finalização do Processo e posterior permanência no trabalho, o grupo de *Formação Profissional e execução do projeto de vida* acontece semanalmente sendo trabalhados nestes encontros temas complementares aos três níveis anteriores: empregabilidade, empreendedorismo, *bullying* e assédio no trabalho, convivendo com as diferenças, inteligência emocional e autocontrole, comportamento e comunicação no relacionamento interpessoal, espiritualidade e trabalho, saúde do adolescente e a CIPA nas empresas, a surdez pelo mundo e a convivência entre os iguais e diferentes, atualizações permanentes das demandas do mundo do trabalho para as pessoas com deficiências, o uso das mídias digitais na educação inclusiva e estruturação do projeto de vida incluindo as várias dimensões nas diferentes etapas do desenvolvimento humano.

O funcionamento do programa está integrado à Oficina de linguagem VI da proposta pedagógica da Metodologia EPHETA de ensino da língua portuguesa para a pessoa com deficiência auditiva em 2 eixos: audição voz e fala, leitura produção e análise linguística, dentro de uma abordagem com atuação da equipe interdisciplinar. Os temas transversais de sexualidade, prevenção ao uso indevido de drogas e Ética e cidadania: hábitos, atitudes e valores para a vida transpassam todos os conteúdos envolvidos.

Toda escolha para as vagas de emprego tem o acompanhamento da família, da supervisão do POP e equipe interdisciplinar, que encaminha os alunos para as mais diversas áreas de interesse profissional conforme o perfil pessoal e área de interesse (informática, mecânica, escritório, musical, persuasiva, científica, ar livre, literária, numérica, artística, serviço social, dramática, serviço pessoal, gráfica, fotografia, saúde, construção civil).

O compromisso final assumido pela EPHETA neste processo é oportunizar a primeira escolha e colocação no trabalho. “O momento da escolha é quando se pode olhar para trás e para frente ao mesmo tempo, decidindo o caminho a seguir” (Soares 1988). *Consideramos* a sua realidade de vida como o agente demarcador dos limites da escolha. (Realidade concreta / situações reais e limitadas). Nas questões referentes à temporalidade – Integração do passado e presente para projetar um futuro e executar o seu “Projeto de Vida” a filosofia do POP é: “Parte da concepção do homem como ser livre para escolher, livre em sua situação específica de vida que se configura como limite”. (Luquiari 1993);

A participação da família é constante em intervenções individuais ou em grupo. Durante todo o processo semestralmente ocorrem reuniões de grupos de pais com temas específicos em cada nível, em conformidade com o que está acontecendo com o aluno para definição dos passos a serem seguidos em seu processo de escolha profissional.

O canal de inserção dos alunos no mundo do trabalho é através da Lei de cotas /Lei da Aprendizagem ocorrendo de forma satisfatória e efetiva dentro dos objetivos propostos a esta clientela. Destacam-se alguns pontos a observar nos encaminhamentos para resultados mais efetivos: quais foram as oportunidades vivenciadas, as experiências familiares e sociais diante da deficiência, o processo de (re)habilitação na área da surdez/deficiência auditiva,

nível de escolaridade atingido, nível de qualificação profissional, aspectos psicológicos da adolescência e expectativas familiares frente ao trabalho.

Os resultados efetivos do programa contemplam 70% de efetivação em vagas no mercado de trabalho formal dentre das áreas escolhidas pelos alunos, com retorno avaliativo das empresas positivo e de pleno exercício de suas funções.

Os desligamentos do programa de orientação profissional que ocorreram antes do término dos três níveis e solicitados pela família foram motivados por mudança de domicílio, opção por casamento, necessidade de renda e por encaminhamento imediato em colocações sem muita exigência de qualificação e escolaridade, prioridade e necessidade de atendimentos clínicos complementares antes do encaminhamento profissional. Atualmente 15 alunos estão no nível I e II do Programa e 15 alunos em formação e processo de conclusão e execução de seu projeto de vida para acompanhamento, avaliação e desligamento do POP.

Considerações práticas na forma de se comunicar com a pessoa com deficiência auditiva no ambiente escolar e de trabalho

Com a Pessoa com deficiência auditiva: Fale de frente, nunca de costas nem de lado; Fale claramente distinguindo palavra por palavra, mas não exagere; fale com velocidade normal salvo que lhe seja pedido para falar mais devagar, fale com tom normal de voz, a não ser que lhe peçam para levantar a voz; gritar nunca adianta; Ao falar, não fique com cigarro, cachimbo em sua boca, nem ponha a mão diante dos lábios.

O vocabulário precisa ser entendido pela pessoa com surdez/ deficiência auditiva. Construa frases simples, corretas e curtas; não de modo vulgar sem gírias. Se não compreender, repita-lhe. Se for necessário, procure outra palavra que tenha o mesmo sentido, ou dê outra forma à frase. Verifique a mensagem compreendida.

Como a Pessoa com surdez/ deficiência auditiva não pode ouvir as mudanças sutis do tom de sua voz indicando sarcasmo ou seriedade, a maioria deles lerá suas expressões faciais, seus gestos ou movimentos de seu corpo para entender o que você quer comunicar.

Quando você quer falar com a pessoa com surdez/ deficiência auditiva, chame sua atenção, seja sinalizando com a mão ou delicadamente tocando em seu braço. Enquanto estiverem conversando, mantenha contato visual; se você olhar para outro lado enquanto está conversando, a pessoa com deficiência auditiva pode pensar que a conversa terminou.

Se você tiver dificuldade para entender o que a pessoa com surdez/ deficiência auditiva falou, na dúvida sinta-se à vontade para pedir que ele repita. Se você ainda não entender, então use papel e lápis.

A Pessoa com surdez/deficiência auditiva que usa AASI (aparelho de amplificação sonora individual) não é como um ouvinte. O aparelho não faz milagres, auxilia na compreensão da linguagem (após uma longa e difícil reeducação) A leitura labial é muitas vezes um complemento necessário para pessoas com perdas auditivas profundas.

Se a pessoa surda usa libras e está acompanhado por um intérprete, fale diretamente com ele, e não com o intérprete.

A pessoa com surdez/deficiência auditiva acha-se facilmente isolado entre os ouvintes. Com frequência tem a sensação de estar marginalizado. Faça-o tomar parte da vida e do mundo do trabalho, informando-o do que se passa ou se diz ao seu redor, incluindo os avisos importantes dados pela empresa aos colaboradores.

Não devemos ter atitudes paternalistas, as pessoas com surdez/deficiência auditiva deverão ter os mesmos direitos, mas também os mesmos deveres de qualquer colaborador da empresa.

Comunique oralmente, por escrito e todas as formas de registro possível (cartaz, folder, flyer, correio eletrônico) a rotina e sequência de trabalho exigido pela empresa.

Em semana de treinamento e dias de integração comunique por escrito ou em power point, todas as informações necessárias para boa integração no local de trabalho.

Desafios permanentes da inclusão na escola e no mundo do trabalho no contexto da Surdez/deficiência auditiva

- Abordagem pedagógica adequada dentro das necessidades linguísticas da pessoa com surdez/deficiência auditiva. Considerar a diversidade de respostas na área: Libras /Oralidade;
- Significação do vocabulário para entendimento das ordens e enunciados das informações garantindo a compreensão;
- Qualificação compatível com a área de interesses e habilidades demonstradas na sondagem de interesses e autoconhecimento;
- Garantia de acesso a cursos qualificação profissional por meio de políticas públicas de educação;
- Comunicação assertiva e favorável para a integração da pessoa com surdez/deficiência auditiva no circuito de informações da empresa;
- Tecnologias Assistivas: implante coclear, AASI - Aparelho de Amplificação Sonora Individual e Sistema FM;
- Capacitação permanente dos profissionais da educação dentro das diferentes abordagens de trabalho na área da surdez/deficiência auditiva;
- Políticas Públicas que favoreçam a assistência permanente das necessidades educacionais das pessoas com Surdez/Deficiência auditiva;
- O nível de escolaridade garante vagas de emprego e qualificação, contudo a abordagem efetiva de (re) habilitação é que garante a permanência no mundo produtivo do trabalho.

Conclusão

O presente programa de orientação profissional para pessoa com deficiência auditiva tem possibilitado nesta década a inserção em postos no mercado de trabalho de 130 alunos que concluíram os três níveis com escolhas de

diferentes áreas de atuação: serviços gerais, área de produção, ensino médio, técnico e superior. ■

REFERÊNCIAS

- Pigatto, C.S., Klein, T.E., & Wisnevski, R.(2000). *Orientação Profissional no contexto da deficiência auditiva*. Editora Juruá, Curitiba, PR.
- BRASIL. *Lei de cotas n.º 8213*, de 24 de Julho de 1991. Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências. <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8213cons.htm >.
- Luchiar, D. H. P.S (1993). (org.) *Pensando e vivenciando a orientação profissional*. Editota Sumus editorial, SP.
- Metodologia EPHETA, (2010). *Proposta pedagógica de ensino da língua portuguesa para deficientes auditivos*, registro n.º 241.105 da fundação da biblioteca nacional do ministério da cultura. Curitiba, Pr.
- Presidência da República Casa Civil. *Lei N.º 10.097, de 19 de dezembro de 2000*.
- Presidência da República Casa Civil. *Lei N.º 11.180, de 23 de setembro de 2005*.
- Soares, D.H.P. (1988). *O jovem e a escolha profissional*. Editota Mercado Aberto, SP.
- Soares, D. H.P (1988). *O que é escolha profissional*. Editora brasiliense, SP.
-

APRENDIZAGEM PROFISSIONAL E EDUCAÇÃO PARA A CARREIRA: REALIDADE SOCIOPROFISSIONAL, MATURIDADE VOCACIONAL E AUTOEFICÁCIA DE JOVENS APRENDIZES

Fernanda Aguilera¹, Lucy Leal Melo-Silva²



Desafios do mundo do trabalho têm sido discutidos amplamente nas últimas décadas, destacando-se a condição dos mais jovens, como o aumento gradativo dos índices mundiais de desemprego juvenil e os déficits de trabalho decente a essa camada da população (OIT, 2010), em contraponto com os registros de trabalho infantil ainda alarmantes (OIT, 2013; PNAD, 2012), que evidenciam necessidades de inserção profissional precoce para sobrevivência. Conforme se discute em fóruns nacionais e internacionais sobre os temas, números alertam para a importância de ações restritivas e de proteção a crianças e adolescentes, além da urgência de investimento em políticas de trabalho e emprego para a juventude, visando à garantia de direitos como a própria educação, com especial atenção àquela em situação de vulnerabilidade social e econômica. Tem sido sugerido um olhar mais atento para a transição escola-trabalho e a busca de alternativas em favor da qualificação profissional, que possibilite aos jovens aprender uma profissão e trabalhar em um ambiente seguro e protegido.

¹ Psicóloga, doutora em Psicologia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo. Docente da Universidade Federal de Sergipe, da Faculdade de Administração e Negócios de Sergipe e da Faculdade Pio Décimo em Aracaju, SE. É membro da Associação Brasileira de Orientação Profissional e da Associação Brasileira de Psicologia Organizacional e do Trabalho. aguillera@hotmail.com

² Psicóloga, livre-docente pela Universidade de São Paulo. Docente da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo (FFCLRP/USP). Membro da Associação Brasileira de Orientadores Profissionais (ABOP) e da International Association Educational Vocational Guidance (IAEVG). Coeditora da Revista Brasileira de Orientação Profissional e autora de livros na área. lucileal@ffclrp.usp.br

Mas, se considerada a dinâmica atual do mundo do trabalho num sentido mais amplo, não basta atender a essas necessidades emergenciais. Jenschke (2003) alerta que é preciso garantir preparação para o trabalho a toda a juventude, visando o enfrentamento de desafios profissionais e transições de carreira futuros. Tal proposta remete a duas importantes práticas que precisam ser melhor conhecidas. Uma é a Educação para a Carreira, intervenção do campo da orientação desenvolvida de forma sistemática em contexto escolar e diversos períodos educacionais (Hoyt, 1995), mais comum em países desenvolvidos e que começa a ser suscitada no Brasil por Munhoz e Melo Silva (2011). E a outra é a Aprendizagem Profissional, modalidade de qualificação que existe no país desde a década de 1940 e atende, predominantemente, jovens das camadas populares. Fruto de pesquisa de doutorado aqui sintetizada (Aguilera, 2013), esse estudo sugere possível aproximação de tais práticas, apresentada numa perspectiva exploratória, a partir da análise da realidade socioprofissional, da maturidade vocacional e da autoeficácia para o desenvolvimento de carreira de adolescentes que vivenciam a experiência.

Regulamentada pela Lei nº 10.097/2000, a Lei do Aprendiz, a Aprendizagem Profissional (AP) caracteriza-se por formação técnico-profissional, pautada em atividades teóricas e práticas, na forma de curso que inclui estágio profissionalizante na área do ofício ou ocupação em que se está sendo qualificado, para o qual se firma um contrato de trabalho remunerado junto a empresas/empregadores parceiros, sendo a experiência mediada e monitorada pela instituição formadora. Em certa medida, isso lhe confere um caráter de trabalho protegido, se a instituição é responsável por fiscalizar as condições de trabalho, preservar os direitos do adolescente, acompanhar seu aproveitamento escolar, garantindo que o mesmo se mantenha na escola e sem prejuízos ao desempenho. Esteve associada, tradicionalmente, aos serviços nacionais de aprendizagem - Sistema S, o que se ampliou com a Lei 11.180/2005 e o endosso como instituições formadoras em AP também aquelas parceiras ou reconhecidas pelo mesmo, além das escolas técnicas e de entidades que apresentem proposta de qualificação profissional aprovada e reconhecida pelo Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente - CMDCA.

Dentre essas, encontram-se diversas organizações não governamentais e instituições sem fins lucrativos que, por todo o país, têm se dedicado à Educação Profissional e iniciação monitorada no trabalho, a exemplo das Guardas Mirins e Círculos de Patrulheiros. Sabe-se que, apesar de em sua maioria não terem o *status* de instituições educacionais reconhecidas pelo Ministério da Educação e Cultura - MEC, essas são entidades educativas por natureza, na medida em que se dedicam à missão de educar para o trabalho, com projeto pedagógico aprovado pelo CMDCA para seu credenciamento e legalização, oferecendo serviços que atendem aos parâmetros exigidos pela Portaria no 615/2007 do Ministério do Trabalho e Emprego - MTE. Desse modo, num momento em que se discute a importância e a democratização do acesso a práticas de orientação no país, essas instituições parecem se

configurar terreno fértil a propostas e políticas de Educação para a Carreira, dados os seus objetivos, além da flexibilidade de currículos e carga horária dos cursos. Tem-se notícias de que algumas delas oferecem serviços de orientação para o trabalho integrado nos currículos, tanto na forma de disciplinas na grade obrigatória, como na de projetos aditivos e opcionais; o que reforça a importância de se colocar as mesmas em análise e no rol de interesses para a definição de tais políticas.

Mas, para que possam ser reconhecidas como tal, é fundamental investigar a diversidade de suas propostas e contribuições no tocante à orientação para a carreira e preparação para o trabalho. A tentativa de encontrar respostas na literatura especializada revelou que a Aprendizagem Profissional é praticamente inexplorada por estudos nesse campo. Observou-se a publicação de poucos trabalhos realizados no contexto, predominando relatos de experiências e análises com reduzido número de participantes, com outros enfoques que não as práticas de orientação e a carreira dos aprendizes, propriamente ditas (Mattos & Chaves, 2006; 2010; Amazarray, Thomé, Souza, Poletto & Koller, 2009; Sales, 2010; Oliveira, 2010; Dutra, 2010). Mas quase a totalidade dos estudos mencionam a falta de perspectivas desses jovens em relação ao futuro e a ausência de projetos de vida profissional, embora sem apresentarem uma avaliação sistemática dessa realidade. Em contraponto, experiências da presente autora junto a instituições que associam serviços de orientação à AP, num modelo aproximado a propostas de Educação para a Carreira, pareciam sugerir quadros mais otimistas, talvez reflexões das intervenções.

Evidenciadas as lacunas e o possível descompasso entre pesquisas e prática, emergiram algumas questões. Será que esse modelo de assistência funciona? A que resultados se tem chegado? Procedimentos e programas têm se mostrado eficazes em termos de contribuições à empregabilidade e ao desenvolvimento da carreira dos jovens? Antes de se pensar na avaliação dos serviços, faz-se necessário o desenvolvimento de recursos para tal, bem como o mapeamento do que tem sido proposto. Não apenas esses serviços e seus métodos precisam ser identificados e descritos, como também o perfil de seus usuários, suas dificuldades e demandas de carreira, possíveis perdas/ganhos e limites da conciliação trabalho-escola, o impacto percebido dessa experiência em sua trajetória escolar e profissional e nas perspectivas de futuro, além de seus reflexos em importantes aspectos do desenvolvimento, como a maturidade vocacional e a autoeficácia de carreira.

Visando contribuir com o desvelar dessa realidade e apoiado em referenciais desenvolvimentistas (Super, 1990; Super, Savickas & Super, 1996; Savickas, 2001) e sócio cognitivos de carreira (Bandura, 1982, 1997; Lent, Brown & Hackett, 1996, 2004), o presente estudo teve como objetivos: (a) verificar evidências de validade e precisão de instrumentos de avaliação adaptados para esse contexto, a saber: Questionário de Educação à Carreira – QEC e Inventário de Autoeficácia no Desenvolvimento da Carreira – CDSEI; e (b) analisar a realidade socioprofissional de uma amostra de adolescentes

aprendizes, identificando possíveis efeitos de variáveis demográficas, acadêmicas e da carreira na maturidade vocacional e autoeficácia. Vale citar que a primeira é entendida aqui como a preparação para lidar com tarefas de carreira ao longo da vida, considerando-se aspectos exploratórios, como a busca de informações e recursos que permitam decisões mais conscientes, e de planificação, como a definição de metas e estratégias para nortear ações e o alcance de objetivos (Super, 1990; Savickas, 2001; Silva, 2004). Já a segunda é compreendida como as “crenças de alguém em sua capacidade de organizar e executar cursos de ação requeridos para produzir certas realizações”, conforme proposto por Bandura (1997, p. 3), aqui investigada no tocante ao desenvolvimento de carreira.

Método

Participantes

Participaram 470 adolescentes, de idade entre 14 e 20 anos ($M=16,53 / DP=0,78$), sendo 54,9% garotas e 45,1% rapazes, vinculados a duas organizações que oferecem formação como Aprendiz em Auxiliar Administrativo. A maioria cursa o ensino médio em escolas públicas (85,9%) e pertence a famílias de baixa renda, predominantemente da classe C (55,5%), segundo o Critério de Classificação Econômica Brasil da Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa – ABEP, sendo que 26,4% participavam de algum programa governamental de renda mínima. Destaque-se que grande parte dos jovens buscou essa alternativa de formação como meio de garantir sua inserção profissional (49,8%), devido aos estágios remunerados oferecidos por intermédio das instituições.

Local

A pesquisa foi realizada em duas organizações não governamentais do interior paulista dedicadas à AP, que oferecem formação e encaminhamento de jovens de baixa renda para o mercado de trabalho, conforme a Lei No 10.097/2000. Ambas são instituições filantrópicas cujo mote principal é a “Educação para o Trabalho”, o que norteia suas propostas de intervenção junto aos jovens, incluindo acompanhamento do desempenho escolar dos aprendizes e oferta de reforço àqueles com dificuldades na escola regular. Foram selecionadas num universo de 312 entidades credenciadas no Cadastro Nacional de Aprendizagem, das quais 171 eram paulistas e, dessas, 122 eram pertencentes ao terceiro setor, com princípios assistenciais e de educação profissionalizante nos moldes dos antigos movimentos denominados Guardas Mirins e Patrulheiros.

Instrumentos

Foram adotados três instrumentos de avaliação, apresentados a seguir.

1. *Questionário Inicial – Caracterizando os Aprendizes*. Composto por questões abertas e fechadas, investiga a realidade dos adolescentes que vivenciam

a inserção precoce no trabalho, possíveis determinantes sociodemográficos dessa opção, variáveis relacionadas à vivência profissional e escolar, tendo em vista os desafios de se conciliar trabalho e escola, e outras potencialmente relacionadas à maturidade e à autoeficácia de carreira, incluindo projetos futuros.

2. *Questionário de Educação à Carreira – QEC* (Dupont & Gingras, 1990; Balbinotti & Tétreau, 2002; 2006a). Avalia Educação para a Carreira em termos de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, servindo ao diagnóstico inicial de necessidades, bem como recurso avaliativo a programas de intervenção. Explora a “Importância atribuída ao Trabalho” e a “Preparação para a Carreira”, sendo contempladas tarefas de Exploração Vocacional (“Pessoas e Fontes Consultadas” e “Atividades Realizadas” na busca de informações sobre trabalho e profissões) e Planificação (“Passos Realizados” para escolhas escolares e profissionais, “Fatores Considerados”, “Profissão Preferida” e “Pesquisa e Conservação de Emprego”). Apoiar-se em escala tipo *Likert* graduada em 4 pontos e os escores são estimados pela somatória dos pontos em cada dimensão.

3. *Career Development Self-Efficacy Inventory – CDSEI* (Yuen, Hui, Leung, Lau, Chan, Shea, Ke & Gysbers, 2004). Composto por 24 itens, investiga as percepções da capacidade pessoal quanto a competências necessárias para a transição da escola para o mundo do trabalho, considerando aspectos do desenvolvimento da carreira: planejamento de carreira (como projeto de futuro e preparação para ele), questões de gênero na carreira, informação para escolha profissional, preparação para busca de emprego, procura de emprego e definição de objetivos de carreira. Breve e simples, aborda a escolha da formação profissional de modo abrangente (não restrito ao ensino superior), em escala tipo *Likert* de 6 pontos, de “extremamente não confiante” a “extremamente confiante”.

Percurso metodológico

O presente estudo foi construído em diferentes etapas: adaptação dos instrumentos QEC e CDSEI; verificação de suas propriedades psicométricas; recorte exploratório descritivo da realidade socioprofissional dos aprendizes; e, análise de sua maturidade e autoeficácia de carreira em relação a variáveis demográficas, acadêmicas e profissionais, a partir da verificação de diferenças entre grupos.

Inicialmente, a adaptação das novas versões do QEC e do CDSEI foi conduzida, seguindo o que recomenda a literatura especializada (Anastasi & Urbina, 2000; Pasquali, 2001, 2003; Hernández-Nieto, 2002; Reichenheim & Moraes, 2007; Cassepp-Borges, Balbinotti & Teodoro, 2010). Para adaptação do QEC foi realizada a análise de itens junto a grupo de aprendizes e a dois comitês de especialistas (profissionais experientes em AP e juízes peritos em Orientação Profissional-OP), seguida de ensaio experimental. Já para adaptação do CD-SEI realizou-se tradução, retradução, análise dos itens, verificação da validade de conteúdo por juízes especializados em OP e ensaio experimental.

De posse das versões consolidadas dos mesmos, realizou-se coleta de dados para as etapas subsequentes da pesquisa. Ocorreu por aplicação coletiva dos instrumentos em seção única com cada turma, em salas de aulas, quando os adolescentes respondiam ao *Questionário Inicial*, QEC e CDSEI, que foram apresentados em ordens diferentes a cada seção para evitar o efeito fadiga nos resultados. Inicialmente, eram retomados os objetivos e métodos da pesquisa, distribuídos os materiais, relido o *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Versão para Adolescentes* com os alunos e recolhidos esses documentos assinados pelos pais ou responsáveis. Em seguida, eram dadas as orientações, verificada a compreensão pelos participantes e iniciada a aplicação dos instrumentos, respeitando-se procedimentos recomendados pelos autores. A duração dos encontros para coleta de dados variou entre 45 e 55 minutos, contando com média de 30 alunos por sala.

Quanto à análise das propriedades psicométricas, foram verificadas evidências de validade baseadas na estrutura interna de cada instrumento (mais especificamente, na estrutura fatorial, correlação item-total e correlação entre subescalas), além das baseadas na relação entre as duas medidas. Já os coeficientes de precisão foram estimados considerando-se a consistência interna de cada instrumento, tendo sido calculado os alfas de *Cronbach* para cada escala em sua totalidade e também para suas subescalas. Para caracterizar a realidade da amostra, foram adotadas estatísticas descritivas e organização dos resultados em tabelas de frequência. Já no intuito de explorar as relações da maturidade e da autoeficácia com as variáveis de interesse mencionadas, foram adotados testes *t* de *Student* e análises de variância – ANOVAs para verificar diferenças ou semelhanças estatísticas entre grupos, comparados, controlando-se tais variáveis.

Resultados e Discussão

Apresentam-se em síntese os principais achados da pesquisa. Detalhes estatísticos e outras discussões de cunho teórico prático podem ser observados em Aguilera (2013).

Um primeiro conjunto de resultados refere-se à adaptação dos instrumentos e suas propriedades psicométricas. No caso específico do QEC, observou-se a necessidade de aprimoramentos de linguagem para substituição de expressões regionalistas, atualização de termos relativos ao sistema educacional brasileiro e adequação de outros que se referiam a recursos de informação e que podiam ser melhor representados por expressões atuais ou mais usuais na cultura brasileira. Além disso, foram adicionadas instruções ao instrumento e convencionou-se a revisão de seu formato de modo a facilitar o preenchimento, tendo as lacunas sido substituídas pela disponibilização da escala em cada item, com a clara identificação dos significados escalares. A análise das propriedades psicométricas evidenciou que os aprimoramentos propostos não interferiram na validade e precisão do instrumento, já constatadas por Balbinotti e Tétreau (2002, 2006a) no país, dado que os resultados encontrados foram muito próximos aos de estudos

anteriores, indicadores favoráveis dessas propriedades numa perspectiva transcultural. No entanto, constatou-se como medidas reconhecidamente válidas, além do escore total de maturidade, os escores das escalas principais do instrumento (“*Sentido e Importância do Trabalho*”, “*Preparação à Carreira – Planificação*” e “*Preparação à Carreira – Exploração*”), dado que a solução em três fatores mostrou-se mais adequada que a proposta original em 7 subescalas. Esses resultados corroboraram os achados de Balbinotti e Tétreau (2006a), apesar dessa perspectiva não ter sido indicada pelos autores como mais adequada à análise, mesmo tendo sido adotada por eles em estudo subsequente (Balbinotti & Tétreau, 2006b). Sendo assim, sugere-se que a análise pormenorizada considerando-se as seis subdivisões da Preparação à Carreira, originalmente propostas, seja utilizada apenas para fins práticos, servindo para nortear a estruturação de intervenções ou para avaliar efeitos pontuais de etapas das mesmas, direcionadas a tarefas específicas do desenvolvimento vocacional que lhe competem.

Já em relação ao CD-SEI, a partir de todos os cuidados éticos e metodológicos ao propor e testar sua primeira versão brasileira, os resultados evidenciaram uma estrutura fatorial distinta da originalmente proposta pelos autores (Yuen et al., 2004), o que pode ser questionável em razão da especificidade da amostra. Apesar disso, os demais resultados demonstram semelhanças no padrão de resposta dos aprendizes, tanto na comparação com os adolescentes chineses (Yuen et al., 2004, 2005), como em relação aos avaliados pela versão portuguesa do CDSEI (Lopes, 2010; Teixeira et al., 2011; Lopes & Teixeira, 2012). Esse é um possível indicativo da estabilidade do construto nas diferentes culturas que, somado às evidências de consistência fatorial encontradas, sugerem a equivalência de mensuração entre as diferentes versões do instrumento. Diante disso, considerou-se os resultados favoráveis ao seu uso, recomendando-se, por hora, a utilização como medida unifatorial, dado que a definição de suas subescalas não se mostrou adequada enquanto dimensões distintas para fins psicométricos. Enfatiza-se, no entanto, a importância de que novos estudos se dediquem a aprimorar o CDSEI e verificar evidências de sua validade e precisão junto a amostras mais abrangentes e representativas dos adolescentes brasileiros. Cabe ainda ressaltar o valor do instrumento para a pesquisa e a prática da orientação sob o enfoque da Teoria Social Cognitiva de Carreira, sendo o primeiro direcionado a adolescentes no Brasil, com o diferencial de analisar a autoeficácia de carreira sob o olhar amplo do Modelo Abrangente de Orientação de Gysbers (2004), proposta que muito se adéqua às demandas de jovens brasileiros, especialmente aqueles em situação de vulnerabilidade socioeconômica.

Quanto à realidade socioprofissional dos aprendizes, constatou-se que os jovens, em sua maioria, procuram a formação como aprendiz por influência da família (47,6%) ou por vontade própria (43,2%), corroborando discussões de Cruz Neto e Moreira (1998), Emerson e Souza (2003) e Romanelli (2003). O fazem em busca de oportunidade de emprego (49,8%) ou de qualificação (47,2%), experiência essa que os mantém vinculados à instituição (48,1%),

além das expectativas de melhores oportunidades de trabalho no futuro (30%). Confirmou-se o histórico de trabalho infantil de parte da amostra (25,3%), bem como participação ativa na economia doméstica (66,4%), dispondo do salário integral ou parte dele para ajudar nas despesas, apesar da maioria não pertencer a camadas socioeconômicas mais baixas, segundo o critério de classificação econômica adotado.

Alguns resultados sugerem a eficácia dos serviços quanto à inserção profissional dos jovens e seu acompanhamento no trabalho, como o alto percentual de aprendizes alocados na prática de estágio (66,4%) e o relato de algumas trocas de espaço para sua realização (18,9%), especialmente nos casos em que a aprendizagem profissional não era potencializada ou não se atendia as exigências legais ou anseio dos jovens. Em relação à preparação para o trabalho, avalia-se que a intenção de continuidade dos estudos por 96% dos adolescentes, a existência de projetos de vida e carreira manifestada por 76,8% deles e seus elevados escores de maturidade e autoeficácia, em comparação com resultados dos mesmos instrumentos junto a outros grupos de mesma faixa etária (Yuen et al., 2004, 2005; Balbinotti & Tétreau, 2006a, 2006b; Lopes, 2010; Teixeira et al., 2011; Lopes & Teixeira, 2012; Fracalozzi, 2014; Leal, 2013), podem ser importantes indícios de que as instituições têm contribuído favoravelmente para o desenvolvimento profissional e pessoal dos aprendizes. Além disso, os mesmos revelaram alta satisfação com a experiência, consideradas tanto a vivência como aprendiz, quanto a vinculação às instituições formadoras, manifestada por 84,7% e 93,6% da amostra, respectivamente.

Considerando o controle de variáveis na análise da maturidade e autoeficácia de carreira, destacou-se a influência de variáveis acadêmicas, notadamente a autoavaliação do aproveitamento escolar, em comparação com os colegas de turma, e o desempenho escolar aferido pelas notas, na medida em que foram observadas diferenças altamente significativas entre os grupos em todas as dimensões analisadas, em favor dos aprendizes com melhor desempenho, tendo se destacado a autoeficácia. Esses resultados são coerentes com diversos achados de pesquisas nacionais e internacionais sobre a relação entre autoeficácia e desempenho acadêmico, com destaque para as contribuições de Schunk e Zimmerman (1994), reiterando a importância de se considerá-la também tendo em vista o desenvolvimento vocacional, dado que interfere no envolvimento acadêmico e nas aspirações de carreira (Bandura, 1997; Lent, Brown e Hackett, 1996; Teixeira, 2007)

Dentre as variáveis relativas à escolha pela AP, os adolescentes que visaram à qualificação revelaram-se mais maduros e autoeficazes que quem buscou os serviços para garantir emprego, o que talvez esteja relacionado com falta de informação ou perspectivas mais pessimistas por esses últimos quanto a sua inserção profissional, como a possível antecipação de barreiras nesse sentido, por exemplo, ou mesmo baixa aspiração, o que parece recorrente entre jovens que pertencem a grupos sociais mais desfavorecidos, segundo Faria e Teixeira (2010). Do mesmo modo, destacaram-se aqueles que

o fizeram por vontade própria, em contraponto com os influenciados por família e amigos.

Já em relação a variáveis ligadas a trajetória e perspectivas de carreira, o direcionamento a um projeto de continuidade dos estudos demonstrou importante relação com a maturidade de carreira, assim como a filiação institucional destacou-se no tocante à autoeficácia, nesse caso reforçando a importância dos modelos de sucesso e a aprendizagem vicariante, bastante presentes na Instituição A, como importantes fontes de autoeficácia conforme destaca Bandura (1997).

Considerações finais

Tendo em vista que o diagnóstico de necessidades é fundamental para o adequado planejamento de intervenções, assim como a avaliação de seus resultados permite a apreciação da eficácia das mesmas e a atenção a suas possíveis necessidades de melhoria, acredita-se que o estudo e a disponibilização das ferramentas analisadas (QEC e CDSEI) foi uma contribuição significativa da presente pesquisa, atendendo a uma evidente lacuna teórico-prática. No que tange à maturidade e à autoeficácia de carreira, as medidas aqui disponíveis permitem avaliar adolescentes e jovens em pré-teste e pós-teste, o que certamente contribuirá para a sistematização de informações acerca dos clientes e grupos em atendimento, em diversos contextos (clínico, escolar, institucional ou comunitário), seja para efeito de caracterizar suas necessidades, direcionar o planejamento das intervenções ou verificar se as mesmas atenderam as demandas identificadas. Conforme apontado por Silva (2004), é imprescindível a investigação empírica dos efeitos das intervenções, não apenas para identificar e garantir a qualidade das mesmas, mas também para ganhar força na direção de sua consolidação de modo sério e eficaz.

Além disso, a análise do perfil socioprofissional dos adolescentes trouxe a conhecer parte da realidade e do público atendido no campo da AP, ainda pouco explorada cientificamente, desvelando sua função social de qualificação para o trabalho e inserção profissional mediada junto a jovens em desvantagem socioeconômica que precisam recorrer ao trabalho precoce. No entanto, ressalta-se uma limitação do estudo: reduzido a duas instituições formadoras, não governamentais, características do modelo de atenção conhecido como guarda mirim, de região social e economicamente desenvolvida do interior paulista, restringe a generalização de resultados, dados os diferentes modelos de AP existentes, a vastidão do país e seus contrastes de desenvolvimento socioeconômico.

Quanto aos constructos teóricos analisados, os resultados mostraram-se coerentes com as observações de Watson (2008) acerca da maturidade vocacional ser favorecida em contextos estimulantes, que proporcionem incentivos e oportunidades às pessoas para seu desenvolvimento de carreira. E também atendem aos indicativos de Bandura (1997) e de Lent, Brown e Hackett (1996, 2004) em relação ao apoio social percebido e às

experiências de sucesso, no caso potencializados pela inserção profissional devidamente acompanhada, serem importantes fatores em favor de crenças de autoeficácia positivas.

Frente a isso, os resultados parecem indicar que as instituições formadoras investigadas têm atendido às necessidades dos jovens, enquanto oportunidade de qualificação e inserção profissional protegida. Lembrando sua adequação às exigências legais que regulamentam o trabalho na adolescência, espera-se que as informações aqui trazidas despertem a atenção de pesquisadores para a Aprendizagem Profissional, se muito ainda há a ser conhecido sobre ela, para que se possa, pautado em dados empíricos, defender a possibilidade de seu reconhecimento como espaço propício à Educação para a Carreira. Num momento em que se discute a democratização do acesso a serviços de orientação no país, buscando-se caminhos e abertura para a defesa de políticas públicas que garantam esse direito à população, o terreno parece promissor. Além disso, deve ser destacada a demanda por recomendações técnicas para padronização de métodos e potencialização de resultados, tendo em vista a diversidade de instituições voltadas a esse fim em todo o país, a não obrigatoriedade da oferta de intervenções de carreira devidamente estruturadas, bem como a escassa divulgação de modelos às mesmas em atenção a necessidades específicas de seus clientes. ■

REFERÊNCIAS

- Aguilera, F. (2013). *Projeto de vida e preparação para a carreira de jovens aprendizes: da realidade à intervenção*. Tese de Doutorado, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Amazarray, M. R., Thomé, L. D., Souza, A. P. L., Poletto, M., & Koller, S. H. (2009) Aprendiz versus trabalhador: Adolescentes em Processo de Aprendizagem. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 25(3), 329-338.
- Anastasi, A. & Urbina, S. (2000). *Testagem Psicológica*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Balbinotti, M. A. A., & Tétreau, B. (2002). L'éducation à la carrière: une étude brésilienne de la validité transculturelle du questionnaire sur l'éducation à la carrière. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 2(2), 101-114.
- Balbinotti, M.A.A., & Tétreau, B. (2006a) Questionário de Educação à Carreira: propriedades psicométricas da versão brasileira e comparação transcultural. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 7(2), 49-63.
- Balbinotti, M. A. A., & Tétreau, B. (2006b). Níveis de maturidade vocacional de alunos de 14 a 18 anos do Rio Grande do Sul. *Psicologia em Estudo*, 11(3), 551-560.
- Bandura, A. (1982). Self-Efficacy Mechanism in Human Agency. *American Psychologist*, 37(2), 122-147.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Cassep-Borges, V., Balbinotti, M. A. A. & Teodoro, M. L. M. (2010). Tradução e validação de conteúdo: uma proposta para a adaptação de instrumentos. In L. Pasquali (org). *Instrumentação Psicológica* (pp. 506-520). Porto Alegre: Artmed.
- Cruz Neto, O., & Moreira, M.R. (1998). Trabalho infante-juvenil: motivações, aspectos legais e repercussão social. *Cadernos de Saúde Pública*, 14(2): 437-441
- Dupont, M., & Gingras, M. (1990). *Questionnaire sur l'Éducation à la Carrière*. Sherbrooke, Université de Sherbrooke: Centre de recherche sur l'éducation et la vie ao travail.
- Dutra, L. P. (2010). *Política pública de acesso ao mercado de trabalho para jovens e adolescentes: Avanços e entraves no estabelecimento da Lei 10.097/2000 (Lei da Aprendizagem)*. Monografia (Graduação em Serviço Social), Universidade de Brasília, Brasília.
- Emerson, P., & Souza, A. (2003). Is there a child labor trap? Inter-generational persistence of child labor in Brazil. *Economic Development and Cultural Change*, 51(2), 375-398.
- Faria, I., & Teixeira, M. O. (2010). Uma intervenção vocacional com alunos em risco de abandono escolar. In M. C. Taveira & A. D. Silva (coords.). *Actas da VI Conferência Desenvolvimento Vocacional 2010: Avaliação e Intervenção*. [Actas em CD]. Braga, Portugal: Escola de Psicologia, Universidade do Minho.
- Fracalozzi, N. M. N. (2014). *Educação para a carreira e interesses profissionais em estudantes do ensino médio regular e técnico*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Gysbers, N. C. (2004). Comprehensive guidance and counseling programs: the evolution of accountability. *Professional School Counseling*, 8, 1-14.
- Hernandez-Nieto, R. (2002). *Contributions to statistical analysis*. Mérida, España: Los Andes University Press.
- Hoyt, K. B. (1995). El concepto de educación para la carrera y sus perspectivas. In M. L. Rodríguez (Org.) *Educación para la carrera y diseño curricular: teoría y práctica de programas de educación para el trabajo*. Barcelona: Universitat de Barcelona.

- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2012). *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD*. Rio de Janeiro, v. 32, p.1-134.
- Jenschke, B. (2003). A cooperação internacional: desafios e necessidades da orientação profissional e do aconselhamento em face das mudanças mundiais no trabalho e na sociedade. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 4(1/2), 35-55.
- Leal, M. S. (2013). *Autoeficácia percebida em desenvolvimento de carreira e interesses profissionais em estudantes do ensino médio regular e técnico*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (1996). Career Development from a Social Cognitive Perspective. In D. Brown, L. Brooks, & Associates. *Career Choice and Development* (3rd Ed.) San Francisco: Jossey-Bass.
- Lent, R. W., Hackett, G., & Brown, S. D. (2004). Uma perspectiva social cognitiva de la transición entre la escuela y el trabajo. *Evaluar*, 4, 1-22.
- Lopes, A. R. (2010). *Projectos Vocacionais, Crenças de Auto-Eficácia e Expectativas Parentais em Estudantes do 7º Ano de Escolaridade em Situação de Sucesso/ Insucesso Escolar*. Dissertação. Mestrado Integrado de Psicologia. Secção de Psicologia da Educação e da Orientação. Faculdade de Psicologia, Universidade de Lisboa.
- Lopes, A. R., & Teixeira, M. O. (2012). Projetos de carreira, autoeficácia e sucesso escolar em ambiente multicultural. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 13(1), 7-14.
- Mattos, E., & Chaves, A. M. (2006). As Representações Sociais do trabalho entre adolescentes aprendizes: um estudo piloto. *Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano*. 16(03), 66-75.
- Mattos, E., & Chaves, A. M. (2010). Trabalho e escola: é possível conciliar? A perspectiva de jovens aprendizes baianos. *Psicologia: Ciência e Profissão* 30(3), 540-555.
- Munhoz, I. M. S., & Melo-silva, L. L. (2011). Educação para a Carreira: concepções, desenvolvimento e possibilidades no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 12(1), 37-48.
- Organização Internacional do Trabalho - OIT (2010). *Global Employment Trends*. Recuperado em 4 de abril de 2012, de www.oitbrasil.org.br/sites/default/files/topic/employment/doc/get_davos_69.pdf
- Organização Internacional do Trabalho – OIT (2013). *Medir o progresso na Luta contra o Trabalho Infantil - Estimativas e tendências mundiais 2000-2012 / Bureau international do Trabalho, Programa Internacional para a Eliminação do Trabalho Infantil (IPEC) - Genebra: OIT*.
- Oliveira, L. M. P. (2010). *Jovens aprendizes: aspectos psicossociais da formação para a vida*. Dissertação de Mestrado não publicada. Programa de Pós- Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, Curitiba.
- Pasquali, L. (2001). *Técnicas de Exame Psicológico – TEP*. Manual. Volume I: Fundamentos das Técnicas Psicológicas. São Paulo: Casa do Psicólogo/ Conselho Federal de Psicologia.
- Pasquali, L. (2003) *Psicometria: Teoria dos testes na psicologia e na educação*. Petrópolis: Vozes.
- Reichenheim, M. E., & Moraes, C. L. (2007). Operacionalização de adaptação transcultural de instrumentos de aferição usados em epidemiologia. *Revista de Saúde Pública*, 41(4), 665-673.
- Rodrigues-Moreno, M. L. (2008). A educação para a carreira: aplicação à infância e à adolescência. In: M. C.Taveira, & J. T. Silva. *Psicologia vocacional: perspectivas para a intervenção*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Romanelli, G. (2003) Paternidade em famílias de camadas médias. *Estudos e pesquisas em Psicologia*, 3(2), 79-95.
- Sales, P. E. N. (2010). *Políticas para a capacitação profissional de jovens: estudo sobre as relações entre as atividades teóricas e práticas em um Programa de Aprendizagem*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte.
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (1994). *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Savickas, M. L. (2001). Developmental perspective on vocational behavior: career patterns, salience and themes. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 1, 49-57.
- Silva, J. M. T. (2004). Avaliação da maturidade da carreira. In L. M. Leitão (Org.). *Avaliação psicológica em orientação escolar e profissional*. (pp. 265-316). Coimbra: Quarteto.
- Super, D. E. (1990). The life span, life space approach to career development. In D. Brown & L. Brooks (Orgs.). *Career Choice and Development* (pp.197-261). San Francisco: Jossey-Bass.
- Super, D. E., Savickas, M. L., & Super, C. M. (1996). The life-span, life-space approach to careers. In D. Brown & L. Brooks (Orgs.), *Career choice and development* (3ª ed.) (pp. 178-221). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Teixeira, M. O. (2007). As crenças de eficácia acadêmica na formação de interesses e das escolhas vocacionais. *Psychologica*, 44, 11-23.
- Teixeira, M. O., Barreira, C., Faria, I., Baptista, J. & Pimentel, A.L. (2011). Inventário de Auto-Eficácia para o Desenvolvimento de Carreira (CD-SEI – Career Development Self-efficacy Inventory). In *Actas do VIII Congresso Iberoamericano de Avaliação / Evaluación Psicológica, XV Conferência Internacional Avaliação Psicológica: Formas e Contextos*. (263 -267). Lisboa: Faculdade de Psicologia, Universidade de Lisboa.
- Watson, M. B. (2008). Career maturity assessment. In J. A. Athanasou, & R. V. Esbroeck. (Orgs.). *International handbook of career guidance*. (p. 511-523). New York: Springer.
- Yuen, M., Gysbers, N. C., Chan, R.M.C., Lau, P. S. Y., Leung, T.K.M., Hui, E.K.P. & Shea, P. M. K. (2005). Developing a Career Development Self-Efficacy Instrument for Chinese Adolescents in Hong Kong. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 5(1), 57-73.
- Yuen, M., Gysbers, N. C., Hui, E.K.P., Leung, T.K.M., Lau, P. S. Y., Chan, R.M.C., Shea, P. M. K., & Ke, S.Y. (2004). *Career Development Self-Efficacy Inventory: Users' Manual*. Hong Kong: The University of Hong Kong Faculty of Education Life Skills Development Project.

DESENVOLVIMENTO DE CARREIRA COMO ESTRATÉGIA DE AMPLIAÇÃO DO CAPITAL SOCIAL DE ADOLESCENTES BENEFICIÁRIOS DE PROGRAMAS DE TRANSFERÊNCIA DE RENDA

Fernanda Vieira Guarnieri¹, Lucy Leal Melo-Silva²



As práticas de orientação profissional e de carreira abarcam uma ampla gama de estratégias que podem auxiliar a constituição de identidades de adolescentes a partir da apropriação sobre quem ser e o que fazer no modo de produção capitalista. No Brasil, serviços especializados em Orientação Profissional e de Carreira estão tradicionalmente relacionados às questões de decisão sobre a carreira universitária, disponíveis predominantemente em serviços-escola de cursos de Psicologia, Instituições de ensino médio privado e/ou em consultórios psicológicos, o que decorre na limitação do perfil de beneficiários desses serviços. A abrangência deste tipo de intervenção é sempre questionada quando se trata da atenção às demandas e às possibilidades das camadas populares pensarem sobre o próprio futuro. Assim, cumpre questionar se os serviços de Orientação Profissional nos moldes em que são tradicionalmente propostos estariam adequados a absorverem demandas desses jovens que compõem a maioria da juventude brasileira.

O presente estudo consiste na apresentação dos caminhos que levaram à construção do Projeto intitulado “Pensando o Futuro”, desenvolvido

¹ Psicóloga, atua como técnica de Referência no Centro de Referência da Assistência Social (CRAS), concursada pela Prefeitura municipal de Orlandia; participa do Grupo de Estudos em Psicodiagnóstico na FFCLRP- USP; integra a comissão da Rede Socioprotetiva dos Direitos da Criança e do Adolescente e da Promoção de Direitos das Famílias no Município em que atua. fervigua@yahoo.com.br

² Psicóloga; livre docente pela USP (Ribeirão Preto); docente na Graduação e Pós-graduação em Psicologia da FFCLRP/USP. Responsável pela área de Orientação Profissional na FFCLRP/USP, na qual desenvolve pesquisa, ensino e extensão. Membro da Associação Brasileira de Orientadores Profissionais (ABOP) e da International Association Educational Vocational Guidance (IAEVG). lucileal@ffclrp.usp.br

com grupos de jovens, na perspectiva desenvolvimentista de carreira. O Programa tem se constituído em espaço de reflexão voltado a jovens interessados em refletirem sobre si mesmos, suas “escolhas” (e seus graus de liberdade, como apontou Ferretti, 1991), o meio em que vivem e sobre suas possibilidades de atuação profissional. O fato de os mesmos estarem vinculados a um Centro de Referência da Assistência Social (CRAS), aparelho governamental ligado à Política de Assistência Social, sugere um contraponto interessante quando consideradas as possibilidades de se interligar o desenvolvimento de carreira ao envolvimento de jovens em ações coletivas com repercussões possíveis sobre a ampliação do Capital Cultural entre os envolvidos no processo.

As sessões subsequentes deste capítulo foram delineadas a fim de contextualizar o desenvolvimento dos grupos, considerando o lugar dessa prática na Política Pública de Assistência, na proteção social básica, incluindo os fatores que levaram à formação das turmas e à avaliação dessa experiência na perspectiva dos jovens.

O CRAS como Lugar para a construção de Práticas

Os Centros de Referência da Assistência Social fazem parte do Sistema Único da Assistência Social (SUAS), a política pública de Assistência Social brasileira, a qual se direciona à garantia de direitos básicos e fundamentais da população, sendo que quanto mais vulnerável social e economicamente uma família, maiores as dificuldades desta em acessar tais direitos (Brasil, 2012). Desse modo, o acesso aos direitos fundamentais é assumido também enquanto dever do Estado. Para tal, o Sistema Único de Assistência Social (SUAS) dispõe de mecanismos de proteção social em dois níveis: Proteção Social Básica e a Especial. A proteção social básica trata de ações de prevenção junto a famílias em situação de vulnerabilidade e é efetivada nos Centros de Referência da Assistência Social (CRAS). Já a proteção social especial trata de situações familiares em que já existe a violação de direitos, que podem corresponder aos níveis de média e/ou alta complexidade e são as diretrizes do trabalho realizado nos Centros de Referência Especial da Assistência Social (CREAS). (Brasil, 2013b).

O CRAS é uma unidade pública descentralizada que funciona como porta de entrada das demandas da Assistência Social, ofertando serviços de proteção social básica e organizados de acordo com normativas técnicas, metodologias e protocolos da política do Sistema Único de Assistência Social – SUAS. (Brasil, 2009). Mais especificamente, os CRAS são espaços físicos capilarizados em todo território nacional, que atuam na linha de frente da proteção social básica, identificando as demandas dos indivíduos e das famílias de cada localidade, acolhendo as diversas demandas trazidas e inserindo-as em atividades coletivas ou particularizadas junto à rede de serviços socioassistenciais ou em outros atendimentos na rede de serviços intersetoriais do Município. As equipes técnicas são montadas pelo Município e devem ser compostas minimamente por: um coordenador, um psicólogo e um assistente social, podendo contar ainda com outros profissionais (terapeuta

ocupacional, auxiliar administrativo, pedagogo, entre outros) a depender do porte e das condições municipais. Pode haver mais de uma unidade CRAS, decorrente também da quantidade de famílias que necessitam de acompanhamento (BRASIL, 2009).

Alguns estudos tem explorado o potencial de ações sociais desse âmbito de trabalho comunitário para o aumento do capital social da população vulnerável socioeconomicamente, mais especificamente do público-alvo da política de Assistência Social (Ferrarezzi, 2003). Assim, o CRAS será compreendido nesse estudo como ferramenta estratégica dentro da rede de proteção social básica brasileira que contribui para potencializar o alcance das ações e políticas sociais. Na medida em que tem como foco central o fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários, traz interferências positivas para o aumento do engajamento social dos usuários na vida familiar e convivência comunitária, reforçando a perspectiva de ampliação do Capital Cultural entre os envolvidos, que de acordo com Ferrarezzi (2003) se traduz enquanto melhoria da capacidade de trocas mútuas na sociedade:

O conceito capital social, quando usado para caracterizar as maneiras pelas quais os membros de uma comunidade interagem, torna possível identificar quais problemas sociais estão empiricamente relacionados com a existência ou a ausência de determinados tipos de capital social (...) permite induzir experimentações que envolvam colaboração horizontal em torno de projetos comuns e empoderamento para qualificar a participação política. (Ferrarezzi, 2003, p.11)

“Pensando o Futuro”: Delineamentos para um espaço de reflexão

O “Pensando o Futuro” consiste em uma modalidade de intervenção em grupo que busca envolver o jovem com o seu próprio processo de “escolha”, fazendo com que o mesmo atribua sentido às suas decisões e comprometa-se com elas. Foi criado em 2012 em um CRAS único e centralizado de um município de pequeno porte do Estado de São Paulo. Foi idealizado por uma psicóloga, com experiência profissional e acadêmica na área da Orientação Profissional e de Carreira em resposta à demanda do Município de desenvolver uma atividade voltada ao público jovem. Enquadra-se enquanto Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV) da proteção social básica, devendo, para tanto, de acordo com o SUAS, desenvolver atividades socializadoras a partir de questões de interesse dos jovens, que contribuam para a construção de novos conhecimentos (sobre si e sobre o meio), e promovam a formação de atitudes e valores, que contribuem para o desenvolvimento saudável. Trata-se de uma ação vinculada ao Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família (PAIF) e é realizado em parceria com outros programas de transferência de renda além do Programa Bolsa Família, como o Programa Ação Jovem. Assim, este estudo objetiva descrever uma experiência de orientação para a carreira levada a cabo por meio de um programa, intitulado

“Pensando o Futuro” (PF), desenvolvido em um Centro de Referência da Assistência Social (CRAS) em um município de pequeno porte do interior do Estado de São Paulo.

Objetivos do Programa “Pensando o Futuro” e participantes

De modo geral, a ênfase dos grupos está sobre a preparação dos adolescentes para refletirem sobre os processos de tomadas de decisão, tanto profissionais quanto pessoais. Mais especificamente, os grupos visam: promover a criação de um espaço para reflexão, orientação técnica e para troca de experiências sobre diferentes processos de tomada de decisão; promover o enfrentamento assertivo diante de conflitos tanto profissionais, quanto pessoais; exercitar planejamento de ações para a construção de um projeto para situações do presente e do futuro; e desenvolver a capacidade exploratória sobre o Mundo do trabalho e diferentes trajetórias profissionais. Foram convidados a se inscrever jovens de famílias acompanhadas pelo CRAS e jovens beneficiários de programas de transferência de renda (Programa Ação-Jovem, Programa Bolsa Família), com faixa etária entre 14 e 20 anos.

Procedimentos para a formação das turmas

De 2012 a 2014 foram realizadas e finalizadas cinco turmas, que seguiram o mesmo procedimento de implementação baseado em cinco etapas: 1. levantamento de demanda; 2. divulgação e formação das turmas; 3. intervenção em grupo; 4. passeios e visitas; e 5. avaliação. O *levantamento de demanda* (1) corresponde à etapa inicial para delineamento dos interessados em participar dos grupos e cujas fontes principais são: as fichas de cadastro do Programa Ação Jovem e o levantamento de demanda das famílias atendidas pelo CRAS. A participação nos grupos é voluntária, sendo que a participação não está condicionada a qualquer tipo de sanção aos adolescentes que são beneficiários de programas de transferência de renda. A etapa 2, *divulgação e formação das turmas*, consiste em uma reunião com os adolescentes e seus responsáveis para apresentação da proposta de trabalho do Pensando o Futuro e ao final são montadas turmas com os interessados presentes. A etapa 3 refere-se à *intervenção com os adolescentes* propriamente dita, realizada pela técnica psicóloga referida anteriormente. Cumpre ressaltar que as atividades propostas em cada encontro poderiam ser de três tipos: (a) *Informativas*, ênfase na apresentação de esclarecimentos e informações específicas sobre os temas apresentados em cada encontro (trajetórias escolares, além de atividades individuais ligadas ao autoconhecimento e o levantamento de valores individuais e familiares); (b) *Interativas*, focalizam atividades de participação coletivas com objetivo de propiciar reflexões individuais ou grupais (construções coletivas, vinculação ao grupo, dinâmicas de interação entre os participantes); e (c) *Mistas*, que integraram atividades Informativas e Integrativas no planejamento de cada encontro. A Etapa 4 corresponde aos Passeios e Visitas extra-CRAS, ou seja, além dos encontros semanais, cada

turma realizou atividade para aproximar o jovem do contexto profissional. A etapa final (5) consiste na Avaliação das experiências adquiridas com as turmas realizadas. Para tal finalidade foram elaboradas fichas específicas para que os jovens pudessem avaliar os grupos, as atividades de cada encontro, os sentimentos despertados ao longo dos encontros e se autoavaliarem enquanto agentes do processo de grupo.

Instrumentos e procedimentos

Os resultados expostos a seguir foram extraídos das seguintes fontes: (a) listagem de inscritos por turma; (b) listas de presença de cada encontro; e (c) informações da ficha de avaliação preenchidas pelos participantes no encerramento dos grupos. As informações foram sistematizadas com base na análise quantitativa para a descrição geral das turmas, análise das frequências médias de participação e as avaliações que os participantes fizeram sobre os encontros. A análise qualitativa deu-se com base nos comentários dos adolescentes sobre a experiência proporcionada pelos Grupos

Resultados

Para fins de apresentação dos resultados as informações foram reunidas em duas seções: (a) organização das Turmas e (b) avaliação dos Jovens, descritas a seguir.

Organização das Turmas

No total foram formadas 05 turmas, entre 2012 e 2014, sendo identificadas respectivamente por T1, T2, T3, T4 e T5. A diferença entre elas deu-se em função da quantidade de encontros e de participantes inscritos; quanto ao local escolhido para a visitação (ou passeio) e a ênfase do tipo de atividade, variando entre *Informativas*; *Integrativas* ou *Mistas* (conforme referido anteriormente). Nesse sentido, tiveram ênfase *Informativa* as Turmas T1 e T2; *Integrativa* a T4; e *Mistas*, as turmas T3 e T5. Outra diferença é que a T1 foi formada por 6 subgrupos, sendo que as demais turmas foram formadas por 2 subgrupos. Para calcular a quantidade média de participantes por turma, foi considerada a soma de participantes dos subgrupos. De modo geral, as turmas foram compostas por adolescentes com idade média de 16 anos, sendo a menor idade 14 anos e a maior, 20. Quanto à escolaridade, a composição das turmas foi heterogênea variando de 4º ano do Ensino Fundamental (EF) a 3º ano do Ensino Médio (EM). No total, participaram efetivamente 161 adolescentes entre 2012 e 2014, distribuídos da seguinte forma entre as cinco turmas: T1=72; T2=25; T3=18; T4=21; e T5=23, conforme Tabela 1.

A quantidade de encontros variou de 06 a 09 encontros, de acordo com a turma. A T1 foi a turma menos extensa com um total de 06 encontros; enquanto as mais extensas foram T2 e T5 (ambas com 09 encontros). As turmas T3 e T4 foram compostas por 07 encontros. A média de

participação por encontro variou entre 5,1 adolescente/encontro (em T1) e 11,1(T5). As turmas intermediárias apresentaram médias de 7,4 (T2), 7,8 (T4) e 9,4 (T3).

A fim de contribuir para descrição do público em questão, considerou-se também a porcentagem de desistência pré-intervenção, ou seja, quantidade de jovens que apesar de terem se inscrito, não compareceram a nenhum dos encontros. Esse percentual de desistência variou entre 11,1% (T3) e 34,7% (T1), sendo os percentuais intermediários 24% (T2), 26,1% (T5) e 28,6% (T4).

TABELA 1

Distribuição dos participantes por encontro e por turma

Encontros	T1 (N=72)		T2 (N=25)		T3 (N= 18)		T4 (N=21)		T5 (N=23)	
	N	%	N	%	N	%	n	%	n	%
1	32	44,4	12	48	12	66,7	10	47,6	9	39,1
2	32	44,4	13	52	13	72,2	6	28,6	13	56,5
3	39	54,1	9	36	3	16,7	7	33,3	17	73,9
4	26	36,1	8	32	9	50	10	47,6	14	60,8
5	37	51,4	5	20	12	66,7	10	47,6	13	56,5
6	18	25	7	28	8	44,4	7	33,3	13	56,5
7	-	-	5	20	9	50	5	23,8	7	30,4
8	-	-	4	16	-	-	-	-	5	21,7
9	-	-	4	16	-	-	-	-	9	39,1

Avaliação dos Jovens

No total, 46 adolescentes preencheram a ficha de avaliação dos grupos, mediante relato individual e preenchimento de questionários elaborado para essa finalidade. De modo geral, a opinião dos jovens foi positiva sobre os grupos. Sobre os sentimentos despertados ao longo dos encontros, destacam-se: diversão ($n=32$; 69,9%), aprenderam coisas novas ($n=28$; 60,9%), espaço para conversar ($n=26$; 56,5%), informação ($n=25$; 54,3%) e criativos ($n=24$; 52,2%).

As atividades menos interativas foram avaliadas como de menor atratividade, como, por exemplo, o preenchimento individual de questionário sobre vida escolar, familiar e profissional. Já as mais interativas foram avaliadas como as preferidas, como, por exemplo, as dinâmicas de grupo, simulações de entrevista e encenações. Sobre o que aprenderam com a experiência, os jovens relataram que os grupos possibilitaram um espaço de troca para reflexão e informação sobre profissões e sobre escolhas do dia-a-dia, lugar onde fizeram novas amizades e aprenderam a se relacionar melhor com as pessoas. Foi sugerido por eles que houvessem mais encontros ou atividades semelhantes voltadas ao público jovem.

TABELA 2

Categorias mais escolhidas pelos participantes que responderam à questão da ficha de avaliação sobre o que os encontros representaram para cada participante

Categoria	N	%
<i>Divertidos</i>	32	55,2%
<i>Aprender coisas novas</i>	28	48,3%
<i>Conversas</i>	26	44,8%
<i>Informação</i>	25	43,1%
<i>Criativos</i>	24	41,4%
<i>Devia haver mais encontros</i>	21	36,2%
<i>Reflexão</i>	21	36,2%
<i>Alegres</i>	10	17,2%
<i>Legais</i>	10	17,2%
<i>Novas amizades</i>	8	13,8%
<i>Dinâmicos</i>	3	5,2%
<i>Descontraídos</i>	1	1,7%
<i>Tenso</i>	1	1,7%

Considerações finais

Podemos afirmar que, de modo geral, os objetivos das cinco turmas foram alcançados, visto que o espaço dos grupos foi utilizado para promover reflexões sobre o universo das profissões associado a processos de tomada de decisão que perpassam também o universo interpessoal, individual e familiar do jovem. Além da troca de experiências e das orientações técnicas, o espaço foi utilizado pelos jovens para o desenvolvimento de habilidades para enfrentamento assertivo de conflitos interpessoais.

Considerado pelos jovens um espaço de socialização importante em que novas amizades foram iniciadas, a ideia de pertencimento ao grupo foi preservada e houve avanços nas turmas em função do grau de comprometimento dos participantes com as tarefas propostas.

Dentro da Política Pública de Assistência Social (SUAS), os espaços coletivos criados a partir das ações da Proteção Social Básica, mais especificamente nos CRAS, são propícios para pensar em possibilidades de ampliação do Capital Social dos indivíduos que ao aderirem a serviços coletivos, promovem também a convivência comunitária e/ou familiar. Desse modo, as atividades coletivas baseadas no comprometimento mútuo, fortalecem a convivência grupal e propiciam o aprofundamento das relações sociais, como referido por Ferrarezzi (2003). Em se tratando do público jovem, é importante que esse tipo atividade possa ser utilizado estrategicamente a fim de aumentar o capital social dos indivíduos e do próprio grupo, tornando-os mais conscientes sobre o funcionamento do mundo que os cerca além de convidá-los a participar mais ativamente da elaboração do próprio futuro.

Cumpramos ressaltar que a utilização do espaço do CRAS para atuação com grupos de adolescentes mostrou-se bastante fértil para a construção de um espaço para abordagem específica do desenvolvimento de carreira, por se traduzir em um tema de interesse da faixa etária atendida. A avaliação positiva dos grupos pelos participantes demonstra que esse tipo de trabalho nos espaços do CRAS pode contribuir para o preenchimento de possíveis lacunas de serviços voltados ao Desenvolvimento de Carreira para jovens de camadas populares – público alvo das políticas de assistência.

Finalizando, cumpro ressaltar, com base nos discursos dos próprios participantes, a importância de envolver o público jovem em atividades atrativas, que visem além da preparação para o mercado de trabalho, o desenvolvimento de carreira que também sensibilize o jovem para a importância da socialização e de autorreflexões que fortaleçam o agir no mundo com base nos vínculos significativos e em ações conscientes. ■

REFERÊNCIAS

- Araújo, M. C. (2010). *Capital Social*. Série: Ciências Sociais passo-a-passo. Rio de Janeiro: Zahar.
- Bourdieu, P. (1980). O Capital Social – Notas Provisórias. In: Nogueira, Maria Alice e Catani, Afrânio (org.). *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 67.
- Brasil. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (2007). *CRAS: Um lugar de refazer histórias*, Ano 1, n.1, Brasília.
- Brasil. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (2009). *Orientações Técnicas: Centro de Referência de Assistência Social (CRAS)*, Brasília, 1. ed., p. 72.
- Brasil. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (2012). Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família (PAIF) segundo a Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais. *Orientações Técnicas*. Brasília, 1a edição, Vol 1, p.84.
- Brasil. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (2013b). *Tipificação Nacional dos Serviços Socioassistenciais*. Brasília. Recuperado em 10 de julho de 2014.
- Ferretti, C. J. (1988). *Uma nova proposta em orientação profissional*. São Paulo: Cortez.
-

ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL NO CONTEXTO DA ESCOLA PÚBLICA: REDES SOCIAIS, SENTIDOS DO ESTUDO E PLANEJAMENTO DE VIDA

Lúri Novaes Luna¹, Vanderlei Brasil²



O presente trabalho foi construído tomando como base experiências adquiridas em duas décadas de coordenação de grupos e atendimentos individuais, pesquisas, supervisões de estágios e projetos de extensão universitária em orientação profissional (OP) no contexto de escolas públicas. Especificamente, serão apresentados e discutidos os principais pressupostos que nortearam a construção de uma modalidade de trabalho em OP que foi desenvolvida e efetivada junto a alunos e professores de escolas públicas.

Inicialmente partimos da constatação de que grande parte dos métodos e das técnicas utilizadas tradicionalmente na prática da orientação profissional encontra-se fortemente orientada para sujeitos que possuem condições de possibilidades razoavelmente amplas no que se refere à escolha profissional, tanto do ponto de vista do capital financeiro, quanto do *capital cultural incorporado*, aqui utilizado no sentido atribuído por Pierre Bourdieu (1998, p.74-75), ou seja, como “disposições duráveis do organismo, [...] um ter que se tornou ser, uma propriedade que se fez corpo e tornou-se parte integrante da ‘pessoa’, um habitus”. Assim sendo, as intervenções tradicionais em OP, praticadas em clínicas, consultórios, escolas e universidades (públicas

¹ Psicólogo, mestre em Administração e doutor em Sociologia Política pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professor Adjunto do Departamento de Psicologia da UFSC com atuação no Curso de Graduação em Psicologia e no Programa de Pós-Graduação em Psicologia. iuri.luna@ufsc.br

² Psicólogo e especialista em História pela Universidade Federal de Santa Catarina, com aperfeiçoamento em Psicoterapia Fenomenológica e Existencialista pelo Núcleo Castor Estudos e Atividades em Existencialismo. Professor da Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL). vanderlei.brasil@unisul.br

e privadas), sendo frequentemente norteadas por uma série de manuais de técnicas de uso corrente na área, têm seu foco no “auxílio para a tomada de decisões” e muitas desconsideram, ou não dão a devida importância, às reais condições que cercam os indivíduos em seus processos de desenvolvimento de vida. Sobre essa discussão, Ferretti (1992) já indicava no final do século passado o comprometimento da autonomia de escolha de muitos jovens brasileiros em razão de sua situação socioeconômica; entenda-se: escolha não apenas como discurso, ilustrado pela afirmação “*agora eu já sei o que vou fazer!*”, mas sim como ação, isto é, implementação das preferências ocupacionais/profissionais. Virando as costas para esse fato, a OP assume o individualismo, a liberdade e a igualdade enquanto princípios liberais e deixa de atender de forma adequada, dos pontos de vista ético e social, os jovens provenientes dos estratos socioeconômicos mais baixos (Ferretti, 1992).

Embora os objetivos de vida mais genéricos, os chamados *sonhos*, de jovens em diferentes situações socioeconômicas possam se apresentar, no discurso, de formas muito semelhantes, as possibilidades de realizá-los são significativamente diferentes. Quando a OP é finalizada no momento em que o jovem afirma ter escolhido a profissão, não se problematiza o caminho e as condições necessárias para a viabilização dos projetos anunciados. Tal procedimento reforça a ideia de que residem unicamente no sujeito, e mais especificamente em sua vontade, as condições para viabilizar seus projetos de vida e profissionais. Reitera-se dessa forma a perspectiva individualista em OP e uma visão um tanto distorcida da palavra *autonomia*. Considerando-se a questão em sua dimensão psicológica, o próprio Bohoslavsky (1983, p.40), na obra por ele organizada e menos conhecida pelos orientadores brasileiros, denominada “Vocacional: teoria, técnica e ideologia”, já afirmara, sobre a ideia de vocação, que “abordar o problema da vocação como sendo individual ou pessoal implica uma ilusão que leva a uma deformação teórico-prática que chamo de ‘vocacionalismo’”. O próprio nome do capítulo que apresenta o trecho citado é explícito em sua intenção: “Vocacionalismo (ou o porvir de uma ilusão)”. Abordar as questões de vocação e escolha desvinculando-as dos contextos nos quais são produzidas e transformadas possui consequências graves e comprometedoras para as intervenções em OP.

Alguns podem avaliar tais debates como datados ou, até mesmo, como superados. Todavia, considerando sua relevância e atualidade, a academia e os profissionais da área têm avançado em seus esforços de compreensão e intervenção sobre os processos de escolha e orientação profissional de jovens das camadas populares, tendo em vista suas condições concretas de vida. Como exemplos de tais esforços podemos mencionar algumas publicações sobre o tema observadas nos últimos anos: escolha e orientação profissional em escolas públicas (Barbosa & Lamas, 2012; Faleiros & Lehman, 2013; Faria, 2013; Lamas, Pereira, & Barbosa, 2008; Souza, Menandro, Bertollo, & Rolke, 2009; Sparta & Gomes, 2005), em cursos de pré-vestibular e preparatórios populares e comunitários (Castro & Bicalho, 2013; Melsert & Bicalho, 2012; Soares, Krawulski, Dias, & D’Avila, 2007; Valore & Cavallet, 2012), em projetos sociais (Costa, 2007; Dias & Soares, 2007) e com jovens

participantes do Programa Primeiro Emprego (Veriguine, Basso & Soares, 2014). Grande parte das reflexões e práticas converge na tentativa de superar a discussão polarizada entre liberalismo e determinismo em OP, na qual de um lado temos a ideia do “querer é poder” atrelada aos discursos das competências e da empregabilidade (mantra reproduzido ad nauseam por muitos veículos de comunicação) e por outro a crítica à Orientação Profissional que lhe retira a importância ou a possibilidade de ação, uma vez que nada seria possível alterar em um sistema que apenas reproduz o modo de produção vigente (capitalista).

Ao concordar com a possibilidade de superação da polaridade mencionada, desenvolvemos uma série de trabalhos em Psicologia da Educação e Orientação Profissional em escolas públicas de Santa Catarina desde a década de 1990, especificamente na região sul do estado e na Grande Florianópolis. Assim como já apontado na literatura especializada, constatamos que se tratando de alunos de escolas públicas brasileiras, a realidade mostra-se significativamente diferente da pressuposta em muitos manuais de OP, e que insistir na utilização de métodos e técnicas por eles descritos desconsiderando as peculiaridades das populações atendidas seria um equívoco, mesmo considerando as avaliações positivas dos participantes ao final dos processos de OP (avaliações de reação, sempre questionáveis como instrumentos de avaliação de eficácia). O relato de uma aluna adolescente na entrevista inicial vinculada ao processo de orientação profissional em uma das escolas públicas por nós atendidas mediante um projeto de extensão universitária ilustra de forma exemplar essa situação: *“nós temos sonhos, projetos para o futuro. Queremos ter uma boa profissão, um bom trabalho, uma vida melhor. Mas de repente a gente engravida, e daí já viu...”*. Compreender o sentido da expressão “de repente” no discurso da aluna e, a partir desse ponto, construir estratégias de intervenção mais coerentes com as reais necessidades desse grupo de alunos tornou-se um dos pilares da modalidade de trabalho que desenvolvemos.

O que acontece repentinamente, inesperadamente, que altera os planos explicitados por meio da consciência discursiva (Giddens, 1989) e obriga a vida a seguir determinado rumo, como se existisse uma força que de maneira inexorável conduz o destino das pessoas? Por que muitos jovens não conseguem levar a efeito as escolhas anteriormente definidas e construir uma trajetória profissional a partir delas? Por que abandonam a escola no decorrer da educação básica? Por que após a conclusão do ensino médio frequentemente não cursam Instituições de Ensino Superior ou de Ensino Técnico/ Profissional? Por que tantas vezes limitam-se à realização de trabalhos de baixa complexidade e remuneração, mesmo tendo em conta os avanços decorrentes das políticas públicas aplicadas à área da educação nos últimos anos? Nesse contexto, determinados planos de vida podem ser avaliados como sem sustentação na realidade, ou seja, como resultados de uma visão mágica, na qual os pensamentos e desejos alterariam a realidade por si sós. Como trabalhar tais questões nas intervenções em OP tornou-se, assim, um desafio para nosso projeto de extensão.

Durante o período em que estávamos construindo novas formas de intervenção em um movimento constante de idas e vindas da teoria à prática e vice-versa, outra demanda surgiu proveniente de uma das maiores escolas públicas do município de Palhoça, Santa Catarina, na qual desenvolvíamos trabalhos de OP em pequenos grupos, em virtude do elevado índice de abandono registrado nas turmas de primeiro ano do ensino médio. O pedido inicial de palestras de motivação, nunca atendido, deu origem a um levantamento descritivo, realizado por meio de questionários que foram respondidos por praticamente todos os alunos matriculados nos primeiros anos da referida escola.

A evasão escolar, de fato, é um problema que acompanha a educação brasileira há muitos anos e que vem se modificando ao longo do tempo. Por exemplo, se confrontarmos os dados estatísticos relativos ao abandono escolar no ensino médio do Brasil, podemos perceber a diminuição dos índices no decorrer dos últimos 12 anos. De acordo com os números do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), em 2002 a taxa de abandono era de 16,9% na rede pública (cerca de 1 milhão de estudantes) enquanto que, na rede privada, não chegava a 3%, gerando um índice nacional total de 15% de abandono (INEP, 2015a). Ainda com base no INEP, em 2014 a taxa de abandono na rede pública foi de 8,6%, enquanto na rede privada o índice foi 0,4%, gerando um índice de abandono total do ensino médio de 7,6% no país. Vale salientar que esse índice de abandono é decrescente ao longo dos anos do ensino médio, ou seja, em 2014, no primeiro ano do ensino médio a taxa foi de 9,5%, no segundo ano de 7,1% e no terceiro de 5,2% (INEP, 2015b).

Em que pese a diminuição desses índices de evasão, decorrente em boa parte das políticas governamentais de inclusão e manutenção de crianças e jovens na escola, os números ainda podem ser considerados altos e requerem muita atenção, principalmente quanto à rede pública de ensino, via de regra a parte mais vulnerável do sistema educacional. Tal preocupação fica mais evidenciada se, junto aos dados relativos ao abandono, compararmos também os dados relativos à reprovação. Também conforme o INEP, em 2014, o índice de reprovação total no Brasil foi de 12,1%, sendo que a reprovação total no ensino médio público foi de 13,1% enquanto a reprovação total no ensino médio privado foi de 5,5% (INEP, 2015b).

Tendo em mente esse quadro, o levantamento realizado teve como objetivo geral descrever a situação dos alunos dos primeiros anos do ensino médio de uma escola da Rede Estadual de Ensino localizada no município de Palhoça/SC no que se refere aos estudos e ao trabalho. Entre seus vários objetivos específicos, destacamos três que dizem respeito diretamente ao problema do abandono: identificar a percepção dos alunos no que se refere às motivações relacionadas à sua vida escolar; verificar a opinião dos alunos sobre os motivos que podem levar um estudante a desistir de estudar; identificar o projeto de vida dos alunos para o período após a conclusão do ensino médio. Os questionários foram aplicados em 17 turmas, totalizando 538 questionários válidos. Considerando as respostas mais frequentes, quanto ao primeiro objetivo específico, 28% pensam na escola como uma

mediação para o futuro, 25% como uma forma de aprimoramento pessoal e 20% relacionam a escola com a possibilidade de ter um emprego ou profissão; no que diz respeito ao segundo objetivo específico, 29% atribuem a possível desistência a problemas consigo mesmo, 27% a problemas de rendimento escolar e com as matérias, 15% com problemas relacionados ao trabalho e 11% com problemas relativos à escola e aos professores; enfim, quanto ao terceiro objetivo específico 49% pretendiam fazer um curso superior, 19% trabalhar ou conseguir um emprego e 11% trabalhar e fazer um curso superior. Tais resultados contrariaram as expectativas de muitos professores e dirigentes, que atribuíam a necessidade de trabalhar como principal motivo para o abandono. Indicaram, ainda, uma significativa diferença entre os projetos pretendidos e o que de fato geralmente ocorre, tendo em vista a disparidade entre o número de alunos que conclui o ensino médio e os que chegam a cursar uma instituição de ensino superior.

Mediante uma reflexão geral sobre os resultados do levantamento, a questão dos sentidos do estudo na vida desses alunos emergiu, que para além de suas percepções e discursos, manifestam-se por meio de suas decisões e ações ao longo do processo de escolarização. Nessa direção, mais um tema central foi incorporado no método de orientação profissional que se encontrava em construção: os sentidos e significados do estudo e o desempenho acadêmico. Utilizando os termos de Bourdieu (1998), problematizar a inércia cultural, a naturalização do que foi socialmente construído, o habitus, entendido como um sistema de disposições duradouras de ser e de fazer adquirido durante o processo de socialização, tornou-se mais uma das diretrizes do método proposto. Nas palavras de Bourdieu (1998),

É provável por um efeito de inércia cultural que continuamos tomando o sistema escolar como um fator de mobilidade social, segundo a ideologia da “escola libertadora”, quando, ao contrário, tudo tende a mostrar que ele é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural (p. 41).

Para os jovens que frequentam as escolas públicas é necessário perguntar: por que ser diferente? Diferente dos seus pais, irmãos e amigos, que compõem os laços fortes de suas redes sociais. Por que concluir o ensino médio? Por que seguir um curso técnico ou um curso superior? Quando tratadas desse modo, de forma extremamente direta, tais questões parecem simples por possuir respostas aparentemente óbvias. Porém, o que acontece que *de repente* faz tudo mudar, como afirmou a aluna em sua entrevista de OP? O que leva grande parte dos alunos a identificarem em si próprios a causa do abandono da escola? Quais fatores podem explicar a significativa diferença entre os que afirmam desejar frequentar o ensino superior e os que de fato assim o fazem? Não se limitando à consciência discursiva dos jovens (Giddens, 1989), as suas identidades biográficas (Dubar, 1998), é necessário investigar nos processos de Orientação Profissional o que, de modo característico, é simplesmente

feito (consciência prática), as categorias institucionais que determinam as posições objetivas dos sujeitos, as condições objetivas que orientam suas ações, mesmo quando as escolhas parecem “obedecer à inspiração irredutível do gosto ou da vocação” (Bourdieu, 1998, p. 49).

Desse modo, de maneira não refletida, muitos jovens podem vivenciar a possibilidade de avanços em suas trajetórias profissionais, de desenvolvimento de carreira mediante cursos técnicos ou superiores, ou, no extremo, até mesmo de conclusão do ensino médio, como uma forma de transgressão, tendo em vista sua rede social de apoio e referência. Na família, a contradição se explicita quando se deseja que o filho seja como os pais, faça como os pais, e, ao mesmo tempo, que seja diferente, que siga outros caminhos (Bourdieu, 1998); nesse sistema, quanto maior for o êxito, maior será o fracasso e vice-versa. Se, por um lado, o discurso afirma a necessidade de mudança, por outro, o comportamento, a linguagem do corpo, que contribuem decisivamente para modelar o *habitus*, ao reproduzir as disposições previamente existentes, parecem sempre perguntar: por que ser diferente?

Tomando tais questões como referência, entendemos que as intervenções em OP em escolas públicas devem: 1. problematizar de forma radical os motivos que os jovens possuem para continuar frequentando a escola, bem como para prosseguir os estudos após a conclusão do ensino médio; 2. conhecer de forma particularizada o desempenho acadêmico e a situação socioeconômica de cada aluno e as oportunidades presentes no mercado de trabalho e nas instituições de ensino e formação; 3. orientar visando a escolha profissional e sua implementação, vinculadas à construção de determinado projeto profissional viável. Sendo os sujeitos construídos e sustentados por meio das relações sociais que se estabelecem no decorrer de suas existências, escolher e seguir trajetórias distintas daquelas trilhadas pelos outros significativos (pais, irmãos, amigos, parceiros amorosos) implica muitas vezes em ser diferente em relação a eles, em superar identidades pressupostas. A superação, o rompimento com o hábito padronizado e institucionalizado, por sua vez, longe de ser uma ação simples e natural, requer o enfrentamento da censura, da não confirmação, do não reconhecimento. Por isso a oportunidade de avançar nos estudos pode ser experimentada por muitos jovens como um “privilégio-armadilha”, como um “presente envenenado” (Bourdieu, 1998). A operacionalização bem sucedida de escolhas profissionais previamente definidas depende, em parte, da resposta dos jovens à questão “por que ser diferente?”. A OP, por sua vez, deve ter como um dos seus objetivos principais contribuir na construção dessa resposta.

Quanto ao método propriamente dito, o trabalho desenvolvido subdividiu-se em duas modalidades: Orientação Profissional em pequenos grupos fora do horário das aulas, tendo como participantes alunos de todos os anos do ensino médio que se interessaram pelo serviço após palestras e convites em sala de aula; Planejamento de Vida com turmas inteiras dos primeiros anos do ensino médio no horário das aulas, sendo a participação obrigatória.

A primeira modalidade visa contribuir para a formação de atitudes que viabilizem a construção de trajetórias profissionais mais autônomas, críticas e psicologicamente significativas, o que inclui a redefinição de projetos de vida e projetos profissionais a partir da avaliação das reais condições de escolha que se apresentam, das redes sociais, do desempenho acadêmico, das percepções e motivações para a mudança, das necessidades, condições objetivas e interesses dos jovens. Nessa modalidade é trabalhada, ainda, a questão do “para além da escolha profissional”, fundamentada na ideia de que é preciso ampliar o escopo da OP, incluindo a discussão sobre o processo de viabilização da escolha, ou seja, sobre o caminho e as condições necessárias para a efetivação do que foi decidido. Não obstante as atuais políticas públicas relacionadas ao ingresso do ensino superior, tais como o sistema de cotas, os financiamentos e bolsas de estudo, para muitos jovens das camadas populares o ingresso no ensino superior, quando ocorre, muitas vezes não se dá imediatamente após a conclusão do ensino médio, e sim após o ingresso no mundo do trabalho que possibilita condições financeiras para a preparação mais intensa em cursos pré-vestibulares ou para o custeio de instituições particulares.

A segunda modalidade, denominada Planejamento de Vida, considerando, sobretudo, o desinteresse pelos estudos, tem em vista a identificação e a reflexão sobre atividades cotidianas (satisfação, engajamento), sentidos do estudo, objetivos de vida, redes sociais, limites e possibilidades na construção de estratégias de vida. De forma diferente da Orientação Profissional realizada em pequenos grupos, essa modalidade de atendimento é realizada com turmas inteiras, que frequentemente possuem mais do que 30 alunos, o que dificulta, ou mesmo inviabiliza, a utilização de estratégias clínicas de atendimento. Tendo surgido a partir dos estudos sobre evasão escolar anteriormente comentados, o Planejamento de Vida, além de problematizar, por meio de várias técnicas e discussões, a relevância dos estudos para o desenvolvimento pessoal e profissional dos alunos e as consequências de um possível abandono, abrange também uma série de outras dimensões da vida, como, por exemplo, ligadas ao consumo na sociedade contemporânea, ao planejamento familiar, à saúde, à ética, entre outras.

Vários temas específicos podem ser definidos de acordo com as necessidades de cada grupo, mas sempre devem levar em consideração as dificuldades que muitos jovens possuem em pensar sobre si mesmos no futuro, em comprometer-se com valores pessoais e projetos de vida, em um contexto marcado pela flexibilidade, instabilidade e curto prazo, no qual abrir mão de gratificações no presente em nome de objetivos futuros torna-se cada vez mais difícil (Santos, Luna, & Bardagi, 2014). Nesse cenário, o risco do *habitus* sempre prevalecer intensifica-se, o que exige ainda mais atenção dos orientadores profissionais. Enfim, ressalta-se a importância do envolvimento de toda a comunidade escolar, incluindo professores, gestores e pais, no planejamento, acompanhamento e avaliação de tais atividades, para que seus resultados possam ser sustentáveis ao longo do tempo. ■

REFERÊNCIAS

- Barbosa, A. J. G., & Lamas, K. C. A. (2012). A orientação profissional como atividade transversal ao currículo escolar. *Estudos de Psicologia*, 17(3), 461-468.
- Bohoslavsky (1983). *Vocacional: teoria, técnica e ideologia*. São Paulo: Cortez.
- Bourdieu, P. (1998). *Escritos de educação*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Castro, A. C., & Bicalho, P. P. G. (2013). Juventude, território, psicologia e política: intervenções e práticas possíveis. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 33 (número especial), 112-123.
- Costa, J. M. (2007). Orientação profissional: um outro olhar. *Psicologia USP*, 18(4), 79-87.
- Dias, M. S. L., & Soares, D. H. P. (2007). Jovem, mostre a sua cara: um estudo das possibilidades e limites da escolha profissional. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 27(2), 316-331.
- Dubar, C. (1998). Trajetórias sociais e formas identitárias: alguns esclarecimentos conceituais e metodológicos. *Educação & Sociedade*, 19(62), 13-30.
- Faleiros, N. P., & Lehman, Y. P. (2013). Imbricações históricas e problemas práticos em orientação profissional no contexto escolar. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 14(2), 289-293.
- Faria, L. C. (2013). Influência da condição de emprego/desemprego dos pais na exploração e indecisão vocacional dos adolescentes. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 26(4), 772-779.
- Ferretti, J. C. (1992). *Uma nova proposta de orientação profissional*. São Paulo: Cortez.
- Giddens, A. (1989). *A constituição da sociedade*. São Paulo: Martins Fontes.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (2015a). *Sinopse da Educação Básica 2002*. Recuperado em 15 julho 2015, de http://portal.inep.gov.br/rss_censo-escolar/-/asset_publisher/oV0H/content/id/19775
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (2015b). *Indicadores Educacionais*. Educação Básica. Taxas de Rendimento. Recuperado em 15 julho 2015, de <http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>
- Lamas, K. C. A., Pereira, S. M., & Barbosa, A. J. G. (2008). Orientação Profissional na escola: uma pesquisa com intervenção. *Psicologia em Pesquisa*, 2(01), 60-68.
- Melsert, A. L. M., & Bicalho, P. P. G. (2012). Desencontros entre uma prática crítica em psicologia e concepções tradicionais em educação. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 16(1), 153-160.
- Santos, M. M., Luna, I. L., & Bardagi, M. P. (2014). O desafio da orientação profissional com adolescentes no contexto da modernidade líquida. *Revista de Ciências Humanas*, 48(2), 263-281.
- Soares, D. H. P., Krawulski, E., Dias, M. S. L., & D'Ávila, Geruza T. (2007). Contexto coletivo: uma experiência em pré-vestibular popular. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 27(4), 746-759.
- Souza, L. G. S., Menandro, M. C. S., Bertollo, M., & Rolke, R. K. (2009). Oficina de orientação profissional em uma escola pública: uma abordagem psicossocial. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 29(2), 416-427.
- Sparta, M., & Gomes, W. (2005). Importância atribuída ao ingresso na educação superior por alunos do ensino médio. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 6(2), 45-3.
- Valore, L. A., & Cavallet, L. H. R. (2012). Escolha e orientação profissional de estudantes de curso pré-vestibular popular. *Psicologia & Sociedade*, 24(2), 354-363.
- Veriguine, N. R., Basso, C., & Soares, D. H. P. (2014). Juventude e Perspectivas de Futuro: A Orientação Profissional no Programa Primeiro Emprego. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 34(4), 1032-1044.

PLANEJAMENTO DA CARREIRA DENTRO DA UNIVERSIDADE: UMA INTERVENÇÃO EM CONTEXTO DE UMA EMPRESA JÚNIOR

Luiza Wille Augustin¹, Maiara Lopes da Luz², Edite Krawulski³



Atualmente o trabalho ocupa lugar central no cotidiano das pessoas em nossa cultura, como forma de ascensão econômica e também como afirmação da identidade. Ao examinar a evolução histórica do trabalho, Krawulski (1991) destaca que esse fenômeno, em princípio, compareceu como atividade voltada ao atendimento das necessidades de sobrevivência humanas, e que apenas nos últimos séculos, devido a diferentes circunstâncias históricas, entre as quais primordialmente a revolução industrial e o advento do capitalismo, de modo gradativo passou a ser investido de conotação econômica (Krawulski, 1991; 1998).

Múltiplas dimensões estão envolvidas quando se busca compreender o trabalho. Para além da dimensão econômica, segundo a qual se concebe que ele seja um meio para proporcionar a satisfação das necessidades, é possível também alcançar a autorrealização por seu intermédio (Krawulski, 1991,

¹ Graduanda em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Catarina com formatura prevista para março/2016, realizou estágio durante três semestres na Ação Junior Consultorias Socioeconômicas da UFSC. Atualmente faz estágio no Laboratório de Informação e Orientação Profissional (LIOP) e em Psicologia Clínica com gestalt-terapia. luiza.wa@hotmail.com

² Graduanda em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Catarina com formatura prevista para março/2016, realizou estágio durante três semestres na EJEP – Empresa Junior de Engenharia de Produção da UFSC. Atualmente faz estágio nas áreas hospitalar e clínica. maiaralopesluz@gmail.com

³ Psicóloga, Mestre em Administração e Doutora em Engenharia de Produção – Ergonomia. Docente do Curso de Graduação e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFSC (Área Psicologia das Organizações e do Trabalho, Linha Formação Profissional, desenvolvimento de carreira e inserção no trabalho). Ex Coordenadora do Curso de Graduação em Psicologia; Ex Coordenadora de Ensino e Ex Chefe do Departamento de Psicologia; Ex Membro da Câmara de Ensino de Graduação da UFSC; Ex Presidente da COPERVE – Comissão Permanente do Vestibular da UFSC; Integrante do LIOP – Laboratório de Informação e Orientação Profissional. Ex tesoureira da Associação Brasileira de Orientadores Profissionais (gestão 1997-1999). edite@cfh.ufsc.br

1998). Trata-se de um conceito com caráter plural e polissêmico, e que exige conhecimento multidisciplinar, já que a atividade laboral se constitui como fonte de experiência psicossocial, sobretudo dada a sua centralidade na vida das pessoas (Navarro & Padilha, 2006).

Considerando essa centralidade do trabalho na vida das pessoas, a construção da identidade vocacional vem sendo estudada juntamente com o desenvolvimento do sujeito, uma vez que durante esse processo ocorre o contato com o mundo laboral, com suas possibilidades e limitações. De acordo com Bohoslavsky (1977), a escolha profissional é um estabelecimento do que fazer, quem ser e a qual lugar pertencer no mundo, e tal definição se dá pelo trabalho.

Fundamentada na teoria desenvolvimental de Super, Bardagi (2003) afirma que na adultez jovem, período no qual a maioria das pessoas realiza o ensino superior, ocorre o estágio do desenvolvimento vocacional nomeado como Estabelecimento, etapa na qual há um comprometimento com o mundo do trabalho e passa-se a perceber as preferências como uma realidade vocacional. Nesse período, que abarca o público-alvo da intervenção relatada e discutida no presente trabalho, distintamente do que ocorre na adolescência, caracterizada pela absorção indiscriminada do conhecimento, o pensamento e o conhecimento são orientados a objetivos mais específicos (Bardagi, 2003). Assim, em seus contatos com a realidade ocupacional, o adulto jovem vai buscando estabelecer e firmar suas escolhas e, nesse processo, vai se desenvolvendo sua identidade vocacional.

Contemporaneamente, não apenas a relação das pessoas com o trabalho vem se modificando, mas também as organizações têm buscado sempre mais estabelecer vantagens competitivas nos mercados onde se inserem. Para os trabalhadores, as exigências advindas da globalização e da competitividade no mundo do trabalho impõem a necessidade de qualificação e aprimoramento profissionais constantes, e essas demandas se fazem presentes desde o período de formação acadêmica. O discurso da empregabilidade, vigente nos contextos laborais atuais, advoga que ser/estar qualificado é condição não somente para o ingresso e a permanência no mercado de trabalho, mas também para se diferenciar nesse mercado, frente à competitividade acirrada que o tem caracterizado (Antunes & Alves, 2004; Malvezzi, 1999). Tal discurso está também difundido também entre os alunos de graduação: de acordo com o estudo de Oliveira (2011), baseado nas percepções de graduandos de Administração sobre a inserção no mercado de trabalho, a percepção mais aparente nos discursos obtidos foi a de que o mercado é extremamente competitivo e de que estar em uma boa faculdade é necessário, porém não suficiente para a inserção.

Paradoxalmente a este contexto mercadológico competitivo e que busca trabalhadores qualificados, estudos apontam que as instituições de ensino superior brasileiras se distanciam do universo profissional, ficando a dever no que se refere ao preparo para a atuação profissional (Marcondes, 2014; Krawulski, 2004), estabelecendo-se, assim, “uma grande distância entre o que é ensinado na graduação e o que o mundo do trabalho exige (Veriguine,

2008, p.96). Com frequência tem sido referido que grande parte do conteúdo dos cursos superiores é de cunho teórico e não prático, deixando de proporcionar aos estudantes experiências reais e contato com a realidade ocupacional. Em pesquisa junto a formandos, Gondim (2002) encontrou relatos apontando uma formação universitária insuficiente, se comparada às demandas do mercado, pois “os professores não têm a experiência necessária para oferecer modelos práticos derivados das teorias estudadas e analisadas no curso” (p. 305).

Nos últimos anos, foram feitos diversos estudos sobre o impacto da participação em atividades extracurriculares durante a formação superior e outros âmbitos, como a inserção profissional, a satisfação com o curso escolhido e o desempenho acadêmico (Bardagi, Lassance & Paradiso, 2003; Schuch, Madruga, Kneipp & Corrêa, 2011; Monteiro & Gonçalves, 2011). Avaliando a relação entre o desempenho de tais atividades e a satisfação com a graduação escolhida para estudantes de meio de curso, Bardagi et al (2003) constataram que “aqueles alunos envolvidos em pelo menos uma atividade acadêmica relatam com maior frequência estarem muito satisfeitos ou satisfeitos com a escolha profissional do que os alunos que não possuem atividades acadêmicas” (2003, p. 158). A partir de resultados obtidos em estudo empírico, Gondim (2002) sugere que o problema relativo ao distanciamento entre formação e prática profissional poderia ser corrigido ainda dentro da universidade, por meio de iniciativas como, por exemplo,

“As empresas juniores apresentam-se como uma alternativa promissora por duas razões: primeiro, por viabilizarem a integração entre o aprendizado teórico e a prática, permitindo refletir sobre o substrato teórico que dá sustentação ao curso, e segundo, por garantir que a experiência profissional possa ser vivenciada ainda no processo de formação” (p. 306).

As empresas juniores (EJs) têm obtido destaque na literatura como estratégia para possibilitar a estudantes universitários a vivência de experiências práticas, bem como o desenvolvimento de habilidades requeridas e valorizadas no mundo do trabalho (Luna et al, 2014). Ferreira, Koshino, Pereira & Rocha (2011), em estudo que investigou como alunos avaliavam a importância do desenvolvimento de atividades extracurriculares durante a vida acadêmica para o alcance dos seus objetivos profissionais, identificaram que 34% deles consideravam importante para seu futuro profissional a participação em uma empresa júnior como atividade extracurricular, e 33% previam essa participação nos seus planos de carreira dentro da graduação.

Segundo dados da revista Veja (2010), havia naquele ano cerca de 27.800 empresários juniores no Brasil, atuando em 1.120 empreendimentos. Além disso, de acordo com a mesma revista, 91% dos ex-juniores consideraram que aquela experiência foi essencial para sua carreira. A Brasil Júnior – Confederação Brasileira das Empresas Juniores – conceitua empresa júnior como uma associação civil, sem fins econômicos, constituída e gerida

exclusivamente por alunos de graduação de estabelecimentos de ensino superior, que presta serviços e desenvolve projetos para empresas, entidades e sociedade em geral, nas suas áreas de atuação, sob a orientação de professores ou profissionais de mercado (Brasil Junior, 2012).

Oliveira (2005) compreende a empresa júnior como um espaço onde os serviços prestados são realizados por profissionais qualificados, mas origina-se de processos de ensino/aprendizagem, consistindo num local de extensão, pesquisa e aprimoramento profissional. Qualifica-se, também, por instituir um espaço de transmissão de conhecimento e difusão de informações, desenvolvendo ações relevantes ao desenvolvimento sustentável da sociedade como um todo. Muitas competências são desenvolvidas pelo fato de que os membros de empresas juniores entram em contato com diversas situações reais de trabalho como negociar com clientes, coordenar equipes de trabalho, cobrar por prazos e qualidade, entre outros.

Desta forma, evidencia-se que as EJs muitas vezes representam o primeiro passo da carreira profissional de muitos jovens universitários. A partir da vivência nesse contexto, eles desenvolvem competências técnicas e gerenciais, têm uma primeira experiência profissional, exercem cargos de liderança, trabalham em grupos e equipes e entram em contato com a realidade organizacional. Considerando essas questões, durante estágio obrigatório na área de Psicologia Organizacional e do Trabalho realizado em uma empresa júnior da Universidade Federal de Santa Catarina, foi desenvolvida uma oficina de planejamento de carreira com seus integrantes, na perspectiva de que um melhor aproveitamento das oportunidades vivenciadas durante a graduação, conectado à carreira almejada após a formatura, facilita a transição entre universidade e mercado de trabalho.

Oficina de Planejamento de carreira

A partir de contextualização sobre a universidade enquanto espaço formativo e da importância das atividades extracurriculares para a construção da carreira profissional, a oficina desenvolvida procurou englobar e relacionar as atividades da graduação, aquelas vivenciadas na empresa júnior e os planos após a formatura. A construção da oficina assentou-se na concepção de Dias e Soares (2009), segundo a qual

“Fazer um projeto de vida é colocar no papel nossos desejos, nossas intenções, nossas metas e principalmente ordenar as diversas etapas a seguir. Precisamos ter clareza de quais são nossos objetivos e metas e principalmente quais são nossos valores, para que consigamos escolher um caminho a seguir para direcionar nossas vidas” (p. 84).

O planejamento de carreira proposto foi pensado em um formato que englobasse diversos âmbitos da vida dos participantes, visto que o trabalho é central dentre tais âmbitos. Por conseguinte, a proposta trouxe uma perspectiva de constituir-se também em um projeto de vida. Além disso, adotou-se como pressuposto que o estudante é o protagonista neste processo de

orientação e desenvolvimento de carreira, sendo o planejamento de carreira compreendido como ferramenta capaz de

“intervir e de ajudar os indivíduos a responderem às questões que se colocam ao longo dos percursos de vida, fomentando o autoconhecimento e o autodesenvolvimento e antecipando cenários de vida face às mudanças que ocorrem e que se reflectem nos diferentes papéis que desempenham” (Lima & Fraga, 2010).

A empresa júnior na qual a oficina e o estágio foram desenvolvidos é vinculada aos cursos de graduação em Economia, Administração, Relações Internacionais e Ciências Contábeis, em uma unidade acadêmica da instituição e presta consultorias na área socioeconômica. A demanda pela atividade foi tanto da empresa júnior como grupo, quanto dos estudantes membros dessa. Os diretores da empresa júnior observaram a necessidade de alguma intervenção para melhorar o comprometimento dos membros com os novos cargos que assumiam, pois haviam desistências no meio da gestão. Desta forma, a atividade foi proposta para auxiliar os membros a refletirem sobre os próximos cargos que almejavam e planejá-los juntamente ao seu plano de vida. Por outro lado, a demanda dos estudantes, majoritariamente de fases iniciais e de meio de curso, era de obterem uma ajuda para um planejamento que os conduzisse a ter experiências ainda dentro da universidade que os propulsionem a uma carreira pós-formatura. A partir da demanda proveniente da empresa júnior e dos membros dela foi formulado o projeto de planejamento da carreira na universidade.

Sendo assim, os objetivos da intervenção foram: realizar um planejamento de carreira contemplando a vida acadêmica e profissional, por meio de reflexões acerca do autoconhecimento e do conhecimento a respeito do mercado de trabalho para, a partir dele, delinear um plano de carreira abrindo novas possibilidades de experiências, vinculadas a um planejamento de longo prazo.

O planejamento assentou-se em três objetivos específicos: 1. Autoconhecimento: proporcionando reflexões que ajudassem os participantes a se conhecerem, a identificarem quais os seus valores fundamentais relacionados ao trabalho, bem como a reconhecerem suas habilidades, competências e vontades; 2. Conhecimento sobre o mercado de trabalho e empregabilidade: auxiliando os participantes a identificar as oportunidades e vivências que ainda querem ter na empresa júnior e na graduação, e os modos como essas experiências poderiam auxiliá-los com seus planos em médio e longo prazo; 3. Realização de um plano de carreira: traçando objetivos e etapas a cumprir, individualmente, a partir de subsídios construídos por meio das discussões havidas e de um delineamento daquilo que é almejado como carreira futura, incluindo a definição de estratégias para alcançar o almejado desde o período da graduação.

A divulgação da oficina foi feita na reunião geral da empresa e as inscrições foram realizadas *online*, de acordo com os horários disponíveis dos participantes. A participação nos encontros foi opcional. Foram realizados

dois grupos, cada qual composto por em média seis pessoas. Ambos tiveram três encontros com duração média de duas horas cada, além de uma entrevista final individual. O planejamento dos encontros está brevemente descrito abaixo, em seus objetivos específicos, atividades realizadas, tarefas propostas e comentários complementares.

Primeiro encontro

Objetivos

Discutir a função de um planejamento de carreira, delimitar os objetivos a serem atingidos pelo grupo, apresentar o conceito de valores do trabalho e discutir os valores de cada um dos participantes.

Atividades

1. *Discussão: O que é carreira? Quais as funções do trabalho?* Para esta atividade foi utilizado material audiovisual contendo questionamentos e explicações acerca dos conceitos de carreira, sucesso profissional e escolhas profissionais. A partir da apresentação do vídeo “Allworkandall play” Box 1824, foi feita uma discussão sobre escolhas profissionais e interesses individuais.

2. *Levantamento de expectativas e explicação dos encontros.* Foi realizada uma rodada de falas onde todos os integrantes deveriam explicitar suas expectativas com a oficina e por que decidiram procurá-la. Após, foi apresentada a proposta da oficina de planejamento de carreira.

3. *Escala de Valores do Trabalho.* Foi apresentado o conceito de valores do trabalho, os participantes preencheram a Escala de Valores do Trabalho (Porto & Tamayo, 2008) e em seguida foi conduzida uma discussão a respeito de como percebiam a questão em seu trabalho atual e como a relacionariam com um trabalho futuro.

Tarefa de casa: “Curtigrama”. Atividade desenvolvida por meio de uma planilha que é obtida dividindo-se uma folha A4 em quatro quadrantes, cada um dos quais devendo ser preenchido com uma das seguintes consignas: “Gosto e Faço”, “Gosto e Não Faço”, “Não Gosto e Faço”, “Não Gosto e Não Faço”.

Segundo encontro

Objetivos

Promover reflexão sobre gestão de tempo e interesses pessoais, discutir projetos do passado e planos do futuro, situar a experiência da empresa junior dentro do planejamento de carreira para avaliar o que ainda se pretende desenvolver de conhecimentos e habilidades neste espaço empresarial.

Atividades

1. *Discussão sobre a tarefa de casa.* A discussão do “Curtigrama” foi feita a partir das percepções relatadas sobre o preenchimento da planilha, e então foram pensados conjuntamente alguns planos de ação específicos para modificar os quadrantes visando uma melhor gestão do tempo.

2. *Construção da linha da vida com passado presente e futuro.* Foi proposta como uma atividade de diagnóstico, registrando as escolhas passadas dos participantes, o momento presente e também uma projeção de 10 anos para o futuro. A partir dos desenhos produzidos, representando suas trajetórias acadêmicas e profissionais, foi conduzida uma discussão sobre as possíveis escolhas dentro da universidade e como elas impactariam o momento após formatura.

3. *Atividades de Cargos da empresa.* Atividade desenvolvida a partir de uma Análise do Trabalho realizada anteriormente na empresa júnior. A descrição de cada um dos cargos existentes na empresa júnior foi transformada em tópicos e esses foram embaralhados, criando um instrumento tipo escala Likert com aproximadamente 70 perguntas, para as quais deveria ser atribuída pontuação de 1 a 5 retratando o grau de satisfação com a realização da tarefa descrita. Os pontos atribuídos foram somados para cada cargo e o resultado dividido pelo número de itens deste, obtendo-se um escore para cada um.

A discussão da atividade possibilitou o fornecimento de mais informações sobre cada cargo, podendo inclusive haver a troca entre os membros presentes. Além do escore que era relativo à possível satisfação, também foi discutido acerca de se e como este cargo seria contemplado em um planejamento da carreira para cada um dos participantes.

Tarefa de casa: Lista de atividades de atuação futura. Esta atividade consistiu na exploração das oportunidades possíveis dentro da área de formação de cada pessoa. Como havia integrantes oriundos de quatro diferentes cursos de graduação, deixou-se em aberto para que realizassem a atividade em conjunto com outros do mesmo curso ou não.

Terceiro encontro

Objetivos

Identificar os conhecimentos sobre o mercado de trabalho, discutir a respeito das competências necessárias para este mercado e como alcançá-las, realizar o fechamento do grupo.

Atividades

1. *Discussão sobre a tarefa de casa.* A discussão sobre os achados trazidos a partir da exploração do mercado de trabalho foi rica, evidenciando que a pesquisa foi produtiva e “abriu o leque” de possibilidades para os participantes.

2. *Atividades sobre habilidades.* Foi disponibilizada uma tabela contendo aproximadamente 50 habilidades, em forma de verbo (por exemplo: “gerenciar”, “liderar”, “calcular”, “comunicar”, etc), com a consigna de que elencassem quais acreditavam possuir.

A discussão pautou-se em buscar entender como estas habilidades foram desenvolvidas, quais crêem serem importantes em seu planejamento de carreira, quais poderiam ainda aprimorar dentro da empresa júnior e da graduação, e de que formas fazer isto.

3. *Fechamento e feedback em grupo*. Foi solicitado um feedback sobre as atividades e o desenrolar da oficina de uma forma geral. Também foi realizado um fechamento do processo grupal desenvolvido.

Tarefa de casa: Realização de um plano de carreira. Foi disponibilizado como molde de plano de carreira o apresentado por Dias e Soares (2009, p. 241-242). Nele constam diversos objetivos predefinidos ligados à carreira profissional e a outros aspectos da vida e, para cada um deles, deve-se preencher “Onde quero chegar”, “Etapas a Conquistar” e “Período para atingir”.

Entrevista Final

Objetivos

Discussão sobre o plano de carreira, Desenvolvimento de planos de ação.

Atividade

Foi retomado o plano de carreira, e a partir dele foram feitas reflexões sobre formas de implementá-lo e pequenos apontamentos para deixá-lo mais objetivo.

Resultados e Conclusão

As oficinas tiveram grande receptividade dentro do contexto júnior, com número de inscritos equivalendo à metade dos membros efetivos da empresa e com o pedido de serem realizadas novas edições, evidenciando o interesse e a necessidade dos estudantes de se dedicarem a atividades voltadas ao planejamento da carreira. A partir dos planos traçados pelos participantes, foi possível visualizar a importância da realização desse planejamento ainda na graduação, pois se percebeu que puderam identificar e entender seus desejos em relação ao âmbito profissional, de modo a melhor se prepararem durante a formação acadêmica para um futuro que almejam.

Os resultados foram analisados a partir do *feedback* recebido dos participantes do grupo e também a partir de avaliação realizada pelas estagiárias e pela professora orientadora. Pode-se perceber a falta de conhecimento, por parte dos graduandos, das oportunidades que a própria universidade oferece, para além da sala de aula e da própria empresa júnior; além disso, tinham dificuldades em visualizar em quais momentos desenvolveram e potencializaram algumas de suas habilidades e conhecimentos, e em quais outras oportunidades poderiam buscar fazer isto.

Percebeu-se, por outro lado, que os participantes detinham uma noção ampla de mercado de trabalho, provavelmente devido ao fato de já estarem em contato com este através das consultorias realizadas pela empresa júnior. Este fato corrobora a importância da experiência de inserção em contexto organizacional júnior como estratégia de preparação para o futuro profissional, constituindo-se, tal experiência, também, como uma alternativa para compensar a falta de prática durante o curso universitário e a consequente distância entre os estudos e a aplicação no mercado de trabalho.

Em relação à replicabilidade deste trabalho para outros contextos, percebe-se uma demanda para o planejamento da carreira universitária com os estudantes de graduação em geral. A pesquisa de Ferreira et al (2011) sobre a importância das atividades extracurriculares universitárias para os objetivos profissionais dos alunos conclui que: “Em relação ao planejamento de carreira, notou-se a falta de orientação desses alunos sobre como selecionar as atividades extracurriculares que poderão contribuir para o alcance dos objetivos profissionais” (p. 190). Desta forma, ressalta-se a importância de que intervenções de planejamento de carreira sejam incorporadas ao ambiente universitário.

Por fim, ressalta-se a importância desse tipo de atividade de planejamento de carreira na graduação pela necessidade de levar os estudantes a uma maior aproximação com o mundo do trabalho, com suas possibilidades e suas limitações, de modo a tornar possível a criação de um projeto de vida condizente com a realidade laboral e com as expectativas dos estudantes. ■

REFERÊNCIAS

- Antunes, R.; Alves, G. (2004). As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. *Educ. Soc., Campinas*, 25(87), 335-351.
- Bardagi, M. P.; Lassance, M. C. P. & Paradiso, A. C. (2003). Trajetória Acadêmica e Satisfação com a Escolha Profissional de Universitários em Meio de Curso. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 4(1-2), 153-166.
- Bohoslavsky, R. (1977). *Orientação Vocacional: A estratégia clínica*. São Paulo: Martins Fontes.
- Brasil Júnior. (2012). *Relatório Nacional Censo e Identidade*.
- Dias, M. S. L., Soares, D. H. P. (2009). *Planejamento de carreira: uma orientação para estudantes universitários*. 1 ed. São Paulo: Vetor.
- Ferreira, T. R.; Koshino, M. F.; Pereira, A. K.; Rocha, R. A. da. (2011) A importância das atividades extracurriculares universitárias para o alcance dos objetivos profissionais dos alunos de administração da Universidade Federal de Santa Catarina. *Rev. GUAL, Florianópolis*, p.163-194.
- Gondim, S. M. G. (2002). Perfil profissional e mercado de trabalho: Relação com a formação acadêmica pela perspectiva de estudantes universitários. *Estudos de Psicologia*, 7(2), 299-309.
- Krawulski, E. (1991). *Evolução do conceito de trabalho através da história e sua percepção pelo trabalhador de hoje*. Dissertação de Mestrado não publicada. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- Krawulski, E. (2004). *Construção da identidade profissional do psicólogo: Vivendo as “metamorfozes do caminho” no exercício cotidiano do trabalho*. Tese de Doutorado não-publicada, Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC.
- Krawulski, E. (1998). A Orientação Profissional e o significado do trabalho. *Revista da Associação Brasileira de Orientadores Profissionais* 2(1), 5-19.
- Lima, R. & Fraga, S. (2010). Intervir para ajudar e ajudar para construir: Um modelo de intervenção psicológica com estudantes do ensino superior. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 11(2), 269-277
- Luna, I. N., Bardagi, M. P., Gaikoski, M. M., & Melo, F. de S. (2014). Empresas juniores como espaço de desenvolvimento de carreira na graduação: reflexões a partir de uma experiência de estágio. *Revista Psicologia Organizações e Trabalho*, 14(4), 441-451.
- Malvezzi, S. (1999). Empregabilidade e carreira. *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*, 2, 64-68.
- Marcondes, R. C. (2014). *Entre buscar oportunidades e obter reconhecimento: Comportamento empreendedor de psicólogos em sua trajetória profissional*. Florianópolis, 167f. Dissertação de Mestrado não publicada. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- Monteiro, A. M., & Gonçalves, C. M. (2011). Desenvolvimento vocacional no ensino superior: satisfação com a formação e desempenho acadêmico. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 12(1).
- Navarro, V. L., & Padilha, V. (2007). Dilemas do trabalho no capitalismo contemporâneo. *Psicologia & Sociedade*, 19(spe), 14-20.
- Oliveira, E. M. (2005). Empreendedorismo social e empresa júnior no Brasil: o emergir de novas estratégias para formação profissional. *Anais do II Seminário de Gestão de Negócios da FAE Centro Universitário*, Curitiba, PR, Brasil, 2.
- Oliveira, L. B. de. (2011). Percepções e estratégias de inserção no trabalho de universitários de Administração. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 12(1), 83-95
- Porto, J. B. & Tamayo, A. (2008). Valores do trabalho. In: Siqueira, M. M. M. (Org.). *Medidas do comportamento organizacional*. Porto Alegre: Artmed. Revista Veja. *Donos do próprio negócio*. Edição de 10 de novembro de 2010. São Paulo.
- Schuch, V. F., Madruga, L. R. D. R. G., Kneipp, J. M., & Corrêa, A. C. (2011). Atividades extracurriculares e o processo de formação de administradores. *Revista Sociais e Humanas*, 24(1), 31-40.
- Veriguine, N. R. (2008). *Autoconhecimento e informação profissional: implicações para o processo de planejar a carreira de jovens universitários*. Dissertação de Mestrado não publicada. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

A INFLUÊNCIA DA AUTOEFICÁCIA NA ESCOLHA PROFISSIONAL: UM RELATO DE CASO

Thaís Cristine Farsen¹, Marúcia Patta Bardagi²



O conceito da autoeficácia foi inicialmente apresentado em um artigo de Bandura (1977), no qual o autor propunha uma teoria sobre a possibilidade de modificação do comportamento, por meio de intervenções nas percepções sobre as capacidades das pessoas e sobre como as mudanças poderiam ocorrer. Desde sua primeira publicação sobre o tema o conceito tem sofrido diversas modificações. Na definição mais atual, Bandura (1997) caracteriza a autoeficácia como o conjunto de crenças que os indivíduos possuem em relação às suas próprias capacidades de organizar e executar ações para atingir determinados objetivos, e é por meio delas que as pessoas escolhem os desafios que enfrentarão e o quanto de esforço despenderão para atingi-los.

Bandura (1986, 1997) apresenta que as crenças de autoeficácia se desenvolvem a partir de quatro fatores, sendo eles: experiência pessoal, aprendizagem vicária, persuasão verbal e indicadores fisiológicos. Para o autor, a experiência pessoal se constitui por meio da formação de crenças sobre determinada atividade, e ela se desenvolve por meio da vivência com outras pessoas. O segundo fator, a aprendizagem vicária, refere-se à percepção de capacidade pessoal comparada a capacidade dos outros (“se os

¹ Psicóloga, mestranda no Programa de Pós-graduação em Psicologia na UFSC (bolsista CNPq), na área de Psicologia das Organizações e do Trabalho e linha de pesquisa Processos psicossociais e de saúde no trabalho e nas organizações. thais.farsen@gmail.com

² Psicóloga, com doutorado em Psicologia (UFRGS). Professora adjunta do curso de Psicologia da UFSC, docente efetiva do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da mesma universidade e coordenadora do LIOP (Laboratório de Informação e Orientação Profissional). Atualmente é bolsista Capes de Pós-doutorado na Universidade de Lisboa (Portugal). marucia.bardagi@gmail.com

outros podem, eu também posso”). Já a persuasão verbal advém do reporte dado por outras pessoas do contexto relacional (como “você deveria fazer medicina”, por exemplo), esse fator pode reforçar ou diminuir a crença que o indivíduo possui acerca das suas capacidades. O último fator refere-se aos indicadores fisiológicos e indica que as características pessoais (físicas ou de personalidade) definem qual é o perfil profissional da pessoa (Bandura, 1986, 1997).

A autoeficácia está relacionada a diversas variáveis, onde atua como preditora de determinados comportamentos que influenciam a vida das pessoas. Entre elas estão o aumento do desempenho acadêmico ou profissional, o desenvolvimento de mecanismos adaptativos, como a resiliência ou resolução de conflitos, e a satisfação profissional. Essas características denotam a importância do desenvolvimento de crenças favoráveis de autoeficácia, pois também estão diretamente relacionadas ao bem-estar do indivíduo. Sob essa perspectiva, a autoeficácia atua como um fator importante para o desenvolvimento pessoal, e para uma melhor adaptação às diversas situações do cotidiano (Nunes & Noronha, 2009b). A motivação presente no desenvolvimento de determinada tarefa ou atividade também está relacionada ao quanto uma pessoa se considera capaz de desenvolvê-la. Bandura (1977) clarifica que o nível de motivação, os estados afetivos e as ações pessoais são baseados mais nas crenças que os indivíduos possuem do que o que é objetivamente verdadeiro.

Nesse sentido, Nunes e Noronha (2011a) apontam que a autoeficácia e suas fontes possibilitam reflexões importantes acerca da escolha profissional, pois estão diretamente relacionadas a aspectos motivacionais implicados a ela. Para as autoras, a autoeficácia está relacionada “à confiança de uma pessoa em suas habilidades para realizar com sucesso uma tarefa ou um grupo de tarefas específicas [...]” (Nunes & Noronha, 2009a, p.103). A autoeficácia também influencia a forma como o indivíduo se comporta e se motiva frente a uma profissão (Gerreiro-Casanova & Polydoro, 2010). Um índice alto de autoeficácia faz com que, mesmo em uma situação de insucesso, uma pessoa continue a exercer determinada atividade, enquanto que índices baixos podem fazer com que no primeiro obstáculo a pessoa desista de realizar a atividade.

A autoeficácia se desenvolve por meio de estímulos sociais e cognitivos. Dessa forma as crenças podem ser potencializadas por meio de terapia, *feedbacks* e reforço positivo. Nunes e Noronha (2009b) argumentam que o refinamento das habilidades individuais se dá por meio do envolvimento repetido com certas atividades, da aprendizagem por observação e do recebimento de *feedback* de pessoas significativas como membros da família, professores, amigos etc. Essas relações, por sua vez, são as responsáveis pela formação das crenças de autoeficácia e das expectativas positivas de resultado. Crenças de autoeficácia são constituídas por meio de características pessoais, como a cognição e por meio das relações sociais. Pajares e Olaz (2008) afirmam que a autoeficácia é um construto pessoal e social. Bzuneck (2001) corrobora argumentando que a crença de autoeficácia é uma dedução

peçoal, resultado da ponderação de diversos fatores pessoais e ambientais, e reflete a visão que o indivíduo tem de si mesmo.

As crenças de autoeficácia quando somadas às expectativas de resultado definem as preferências pessoais, que posteriormente tornam-se interesses e estimulam a busca por desenvolvimento de competências (capacitação, profissionalização por meio do ensino), além de definir um estilo pessoal referente à determinada profissão (Nunes & Noronha, 2011a, 2011b). No estudo de Lent, Brown e Hackett (1994) os autores elaboram uma diferenciação entre autoeficácia e interesses que, embora em um primeiro momento possam ser considerados semelhantes, são fenômenos distintos. Os interesses estão relacionados aos padrões de aversão, proximidade ou indiferença frente a determinadas atividades profissionais e influenciam o processo de escolha, sem necessariamente se transformar em ação, uma vez que podem estar relacionados a outros aspectos como a remuneração, por exemplo (Lent, Brown & Hackett, 1994). Nunes e Noronha (2009b) salientam que crenças favoráveis de autoeficácia podem facilitar o desenvolvimento das potencialidades das pessoas, isso porque elas tenderiam a se esforçar mais para realizar suas ações. Por outro lado, crenças desfavoráveis de autoeficácia podem fazer com que as pessoas evitem certos ambientes e atividades, fato que pode retardar o desenvolvimento de suas competências em uma atividade específica (Bandura, 1986; 1997). A autoeficácia também pode exercer influência otimista ou pessimista na vida das pessoas, isso porque elas normalmente se colocam de maneira mais otimista frente às atividades que se consideram capazes de realizar (Bandura, 2001).

Por se tratar de um mecanismo construído também por meio das relações sociais, a autoeficácia pode ser desenvolvida. Pajares (2002) afirma que por meio das crenças de capacidade e das expectativas de resultado o comportamento pode ser agenciado. Esse desenvolvimento pode se dar por meio do recebimento de *feedback* positivo, que ao indicar o desempenho favorável em determinada tarefa ou atividade, acarretará no aumento do sentimento de autoeficácia e promoverá uma sensação de controle sobre os resultados e sobre o desenvolvimento das competências (Bzuneck, 2001; Medeiros, Loureiro, Linhares & Marturano, 2003; Nunes & Noronha, 2009b, Rodrigues & Barreira, 2007). Quando as percepções de autoeficácia estão associadas com expectativas positivas relacionadas a recompensas futuras, tanto intrínsecas (reconhecimento), quanto extrínsecas (dinheiro), elas podem gerar interesses por determinadas atividades que acarretarão no aumento das intenções em continuar se comprometendo com elas. No caso de situações vinculadas a crenças desfavoráveis de autoeficácia e de expectativas de resultado negativas, o efeito é contrário, podendo causar desgosto e evitação pela atividade, que acarretará na exclusão de algumas opções de carreira que estejam vinculadas a essas crenças (Nunes & Noronha, 2011a).

O estudo de Medeiros, Loureiro, Linhares e Marturano (2000) permite compreender a autoeficácia como uma das variáveis presentes no processo de ensino e aprendizagem, que, juntamente com outras crenças e atitudes, é forte preditor de desempenho acadêmico. A autoeficácia influencia no

desempenho e também é influenciada por ele, pois em uma relação dialética o desempenho impacta nos processos de motivação, nas percepções individuais, nas expectativas de resultados e nas suas escolhas e interesses, e pode favorecer a formação de crenças de autoeficácia. Porém, no caso de crianças com dificuldades de aprendizagem o efeito pode ser contrário, acarretando um autojulgamento negativo relacionado às capacidades em desempenhar com sucesso determinadas tarefas acadêmicas (Medeiros et al., 2000). Crenças favoráveis de autoeficácia possibilitam que os indivíduos se sintam capazes de executar atividades com habilidade, além disso, eles apresentam boas construções cognitivas para resolverem problemas, o que pode propiciar um desempenho positivo (Medeiros et al., 2000). Por esse motivo, destaca-se como fundamental a necessidade de se oferecer aos indivíduos mecanismos que não só auxiliem na aquisição de conhecimentos e habilidades, mas que também fomentem o desenvolvimento de crenças positivas com relação às suas capacidades de realização.

Soares e Oliveira (2011) desenvolveram um estudo por meio do qual se buscou relacionar a autoeficácia com o raciocínio verbal e o desempenho escolar de estudantes. Os autores explicitam que a autoeficácia influencia diretamente na seleção e no uso de estratégias mais eficazes para a aprendizagem. Por meio de uma amostra de 57 estudantes com idade média de 12 anos e 6 meses, os autores encontraram evidências de que a autoeficácia atua como preditora do desempenho acadêmico. Isso se dá à medida que ela auxilia na promoção das crenças que os estudantes possuem acerca das competências que precisam ter para atingir os seus objetivos. Em uma pesquisa com 403 estudantes de graduação de uma universidade privada do interior do Estado de São Paulo, Baptista, Alves e Santos (2008) buscaram obter relações entre suporte familiar, autoeficácia e *locus* de controle. As evidências encontradas pelos autores demonstram que quanto maior os escores de suporte familiar percebido pelo indivíduo, maiores também eram os escores de autoeficácia. O mesmo ocorreu com o *locus* de controle interno e a autoeficácia, e quanto mais baixo o suporte familiar percebido, maior foi a medida de *locus* de controle externo.

Sobre a relação entre o suporte familiar e a autoeficácia, Hoeltje, Zubrick, Silburn e Garton (1996) argumentam que quanto maior a presença de características como: carinho, interesse, acolhimento, comunicação adequada, habilidades em resolução de problemas, clareza de regras e consistência entre o que se diz e o que se faz recebidos pela família, maior é a percepção que o indivíduo terá de se considerar capaz de realizar determinadas tarefas. Além disso, os autores trazem contribuições importantes no que se refere à relação de autoeficácia e bem-estar. Para eles, a autoeficácia contribui fortemente para a sensação de bem-estar das pessoas e para a forma como os indivíduos se ajustam diante de situações adversas. A relação entre suporte familiar e autoeficácia também ocorre no sentido contrário. O estudo de Kim e Ciccetti (2003) que envolveu uma amostra de 500 crianças, entre elas uma parcela que sofria maus tratos, demonstrou que indivíduos que receberam carinho, atenção e afetividade deficitários possuíam déficits no desenvolvimento de

autonomia e uma tendência de se julgarem menos capazes (crenças desfavoráveis de autoeficácia) para desempenhar determinadas tarefas.

Tendo em vista todas as informações supracitadas, delinea-se o presente estudo de caso que tem como objetivo discutir a influência da autoeficácia em uma intervenção de orientação profissional de carreira. O presente trabalho foi construído a partir de uma experiência de estágio obrigatório supervisionado em psicologia escolar, realizada com atividades de orientação profissional de carreira, no Laboratório de Informação e Orientação Profissional (LIOP), na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Trata-se de uma discussão a partir da síntese de um estudo do caso de uma adolescente que buscou atendimento em Orientação Profissional de Carreira no Serviço de Atenção Psicológica (SAPSI) desta Universidade.

Método

Participante, síntese da queixa e do atendimento realizado

A participante deste estudo é denominada KL^a, uma adolescente de 19 anos, de condição socioeconômica restrita, que vivia na cidade de Florianópolis no estado de Santa Catarina. KL concluiu o ensino médio em uma escola pública da cidade, e trabalhou com tosadora em um *pet shop*, porém no momento do atendimento estava desempregada e não estava estudando. KL foi adotada logo após o seu nascimento, em decorrência da rejeição de sua mãe biológica, e morava com a mãe e o pai adotivos, duas irmãs (uma delas sua irmã gêmea) e uma sobrinha. O pai de KL era ex-policial, que no momento do atendimento exercia a profissão de caminhoneiro, a mãe era dona de casa e não possuía renda própria, e suas duas irmãs atuavam em um *pet shop*. As atividades ocupacionais exercidas pela família nuclear não exigiam profissionalização técnica ou superior e a média de remuneração era de mais ou menos 2 (dois) salários mínimos.

A adolescente buscou atendimento em orientação profissional de carreira no ano em que realizou sua primeira e única prova de vestibular, sem sucesso. Nesse vestibular KL escolheu o curso de Design de Interiores, e conforme seu relato a escolha se deu devido ao seu interesse em organizar e enfeitar os ambientes, atividades que para ela eram desenvolvidas pelo designer de interiores. Esta escolha, além de demonstrar um alto nível de desinformação acerca da formação e da atividade profissional exercida pelo designer de interiores, também contradizia o seu relato, uma vez que afirmava não ter capacidade para realizar atividades que envolvessem criatividade.

O processo de orientação ocorreu em 11 encontros marcados por dúvidas e incoerências referentes ao relato da orientanda. Estes dados foram avaliados, em supervisão, como uma possível dificuldade de aprendizagem. As técnicas utilizadas foram de autoconhecimento, materiais de informação sobre o mercado de trabalho e os tipos de capacitações existentes. Todas as

^a Este foi o nome fictício dado para a cliente a fim de atender ao preceito ético do sigilo e respeito à identidade.

atividades foram realizadas de forma lenta, apresentando conteúdos progressivamente mais complexos, em respeito ao tempo da cliente, que tinha muita dificuldade de assimilação das informações, para que a adolescente pudesse compreender todas as questões e para que o objetivo da orientação pudesse ser minimamente alcançado.

Resultados e Discussão

A constituição das crenças de autoeficácia da cliente estavam diretamente relacionadas a sua família e ao desempenho acadêmico que teve enquanto estudante. A adolescente cresceu ouvindo de sua mãe que ela era diferente dos seus irmãos, mais organizada, responsável e dedicada e, por isso, deveria seguir um caminho diferente dos seus familiares. Por meio do discurso e da percepção da família, KL se desenvolveu considerando-se uma pessoa diferente dos demais componentes do núcleo familiar, e possuía o interesse em continuar estudando para ter melhores condições de vida.

O apoio e o encorajamento da mãe, que se mostrava sempre muito carinhosa e preocupada, foram de extrema importância para a constituição das crenças de autoeficácia de KL. Para Hoeltje et al. (1996), quanto maior for a presença de características como carinho, interesse, acolhimento, comunicação adequada recebidos pela família, maior é a percepção que o indivíduo terá de se considerar capaz de realizar determinadas tarefas.

A respeito dos fatores por meio dos quais se desenvolvem as crenças de autoeficácia apresentados por Bandura (1986, 1997), percebe-se que no caso de KL a sua experiência pessoal como estudante de escola pública, de adolescente inserida em um contexto de condições econômicas restritas, de integrante de uma família que não deu continuidade aos estudos e que trabalha em serviços informais, a fez desenvolver interesses e habilidades mais simples. Ao mesmo tempo em que mantinha o propósito de continuar estudando, ela buscava atividades próximas de sua realidade, que pudessem torná-la mais competente em áreas que já se percebia hábil, como o cuidado com animais, por exemplo, ou os trabalhos administrativos e o atendimento ao público. Na persuasão verbal evidencia-se o papel exercido pela família, quando esta reforça que ela é muito organizada, estudiosa e que deveria estudar para exercer uma profissão na qual pudesse utilizar essas características. A junção de todos os fatores possibilitou que ela realizasse uma escolha profissional condizente com o que se considerava capaz de realizar e permitiu que ela se sentisse satisfeita com a atividade escolhida para desenvolver. Em técnicas que visavam verificar aptidões, habilidades e interesses profissionais foi percebido que os interesses e habilidades de KL referiam-se à organização, arquivamento de papéis e atendimento ao público. Essas eram atividades que ela se considerava capaz de desenvolver. Conforme Medeiros et al. (2000) essas crenças favoráveis de autoeficácia possibilitam que os indivíduos se sintam capazes de executar atividades com habilidade, além disso, eles apresentam boas construções cognitivas para resolverem problemas, o que pode propiciar um desempenho positivo.

No entanto, neste e em outros casos, as crenças de autoeficácia também podem impedir que as pessoas explorem novas possibilidades, fazendo com que fiquem presas à segurança daquelas atividades em que já tiveram sucesso. No caso de KL era importante, também considerando o desconhecimento da adolescente sobre cursos e profissões de nível técnico ou superior, que se fizesse um trabalho de associar aquelas atividades em que ela já tinha experiência e confiança a outras ocupações, carreiras e trajetórias, para que a cliente ampliasse seu leque de possibilidades. Isso foi um dos objetivos principais da intervenção – trabalhar com a cliente que novas habilidades e competências poderiam ser criadas e desenvolvidas a partir do que já existia no seu repertório, mesmo que se tratasse de algo totalmente novo.

As habilidades encontradas por meio das técnicas puderam ser comprovadas quando, durante o período de atendimento, a cliente iniciou um trabalho como recepcionista. Nessa experiência, KL declarou estar se deparando com dificuldades que exigiram que ela pensasse de forma proativa em soluções possíveis. Entre as soluções encontradas estava realizar um curso profissionalizante de secretariado, que permitiu que ela desenvolvesse competências importantes para o trabalho. Tal fato vai ao encontro do que é trazido por Soares e Oliveira (2011), que definem que a autoeficácia é uma visão positiva que permite que o indivíduo desenvolva tarefas difíceis e suporte as adversidades, o que os autores chamam de “resistência positiva” (p.36). O otimismo com o qual KL via as situações adversas relacionadas às tarefas que executava também é esclarecido por Bandura (2001), que reflete que a autoeficácia pode exercer influência otimista ou pessimista na vida das pessoas, isso porque elas geralmente se colocam de maneira mais otimista frente as atividades que se consideram capazes de realizar. No caso de KL percebe-se que a autoeficácia atuou como um fator importante para o seu desenvolvimento pessoal e para uma melhor adaptação às diversas situações do cotidiano, o que vai de encontro ao que é trazido por Nunes e Noronha (2009b). Os autores salientam que crenças favoráveis de autoeficácia podem facilitar o desenvolvimento das potencialidades das pessoas, isso porque elas tenderiam a se esforçar mais para realizar suas ações, o que ficou evidente no caso de KL. É importante salientar que nem a busca de emprego como recepcionista nem o curso de secretariado faziam parte das expectativas iniciais da cliente, mas foram possibilidades surgidas no processo de orientação.

Com frequência a adolescente apresentou pouca clareza e conhecimento sobre as possibilidades de profissionalização e sobre os diversos campos de trabalho existentes. Essa falta de informação denota, também, a dificuldade de compreensão que a cliente apresentou durante os atendimentos, e quando lhe eram propostas as atividades de orientação profissional. Salienta-se que o papel do orientador em casos como esses, cujos orientandos possuam algum tipo de dificuldade de compreensão, é primordial. Isso porque pode ser necessário que o orientador assuma o papel de instrutor, tendo um foco bastante pedagógico, uma vez que há uma lacuna de informações e esclarecimentos acerca da escolha, das possibilidades de formação e de trabalho.

Evidencia-se que a cliente apresentou baixa confiança em relação às suas possibilidades de escolha, e forte necessidade de *feedback* positivo sobre suas conquistas e sucessos. A literatura demonstra que o recebimento de *feedback* de pessoas significativas em seu percurso de vida possibilita o refinamento das habilidades pessoais, constituindo suas crenças de autoeficácia e expectativas de resultado (Bzuneck, 2001; Medeiros et al., 2003; Nunes & Noronha, 2009b, Rodrigues & Barreira, 2007). Sua família a via como alguém capaz de cursar o ensino superior e exercer uma “boa” profissão, no entanto essas eram asserções mais genéricas, que não propiciavam necessariamente uma discriminação de atividades ou carreiras. Aqui o papel da orientação também foi resgatar, de forma mais pontual, os conhecimentos e habilidades da cliente (a partir de sua história escolar e de trabalho) e relacioná-los mais claramente com possíveis trajetórias de formação e profissionalização futuras. Pensar em ‘um curso’ era algo muito abstrato para KL. Mas o caminho ‘experiência no *pet shop*, trabalho com recepcionista, curso técnico de secretariado, possível curso superior futuro em secretariado executivo ou administração’ era uma realidade mais concreta e tangível. Essa construção foi feita a partir de diferentes elementos e interesses trazidos pela cliente.

O mecanismo da autoeficácia também foi percebido por meio do seu relato quando diz que não teria capacidade para realizar atividades relacionadas à saúde, engenharia e que envolvessem criatividade. Tais crenças foram construídas durante o ensino médio e referem-se ao desempenho acadêmico desfavorável que ela tinha nas disciplinas de biologia, química, física, matemática e artes. Os estudos de Medeiros, et al. (2000) e de Soares e Oliveira (2011) permitem compreender a autoeficácia como uma das variáveis presentes no processo de ensino e aprendizagem que atua como forte preditora de desempenho acadêmico. Nesse sentido, o indivíduo tende a procurar atividades nas quais ele já possui um desempenho favorável, afastando-se das atividades que julga não ter capacidade para desenvolver.

Considerações finais

Além dos interesses pessoais e conhecimento do mercado de trabalho, profissões e formas de capacitação possíveis, considera-se que o processo de escolha no caso analisado esteve diretamente ligado ao desenvolvimento de crenças favoráveis de autoeficácia. Isso se deu por meio do oferecimento de reforço positivo e *feedbacks* acerca das capacidades pessoais da cliente, e permitiram que esta pudesse definir a atividade de recepcionista/secretária como a atividade ocupacional que ela possuía competência para desenvolver naquele momento e na qual ela se via satisfeita no momento. Por conseguinte, KL pôde verificar como poderia atingir o seu objetivo e como adquiriria competência técnica para realizar as atividades necessárias para a função, pensando também nos desdobramentos futuros em termos de carreira que essa escolha poderia permitir.

Este breve relato buscou ilustrar o trabalho com a autoeficácia dentro do processo de orientação profissional, especialmente considerando-se os clientes que tem uma história de fracasso escolar, dificuldades de aprendizagem ou vulnerabilidade socioeconômica, pois estes tendem a perceberem-se sem muitas condições de sucesso futuro. Nestes casos, o trabalho com foco na autoeficácia pode ser um grande facilitador do processo de escolha. ■

REFERÊNCIAS

- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: an agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 1-26.
- Baptista, M. N., Alves, G. A. S. & Santos, T. M. M. dos. (2008). Suporte familiar, auto-eficácia e lócus de controle evidências de validade entre os construtos. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 28(2), 260-271.
- Bzuneck, J. A. (2001). As crenças de auto-eficácia e o seu papel na motivação do aluno. In: Bzuneck, J. A. & Boruchovitch, E. (Eds.), *A motivação do aluno: contribuições da Psicologia contemporânea* (pp. 116-133). Petrópolis: Vozes.
- Guerreiro-Casanova, D. C. & Polydoro, S. A. J. (2011). Autoeficácia na formação superior: percepções durante o primeiro ano de graduação. *Psicologia: Ciência e Profissão, Brasília*, 31(1), 50-65.
- Hoeltje, C. O., Zubrick, S. R., Silburn, S. R. & Garton, A. F. (1996). Generalized self-efficacy: Family and adjustments correlates. *Journal of Clinical Child Psychology*, 25(4), 446- 453.
- Kim, J., & Cicchetti, D. (2003). Social self-efficacy and behaviour problems in maltreated and nonmaltreated children. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 32(1), 106-117.
- Lent, R., Brown, S. D. & Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice and performance. *Journal of Vocational Behavior*, 45, 79-122.
- Medeiros, P. C., Loureiro, S. R., Linhares, M. B. M. & Marturano, E. M. (2000). A auto-eficácia e os aspectos comportamentais de crianças com dificuldade de aprendizagem. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 13(3), 327-336.
- Medeiros, P. C., Loureiro, S. R., Linhares, M. B. M. & Marturano, E. M. A. (2003). O senso de auto-eficácia e o comportamento orientado para aprendizagem em crianças com queixa de dificuldade de aprendizagem. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 8, 93-105.
- Nunes, M. F. O. & Noronha, A. P. P. (2009a). Auto-eficácia para atividades ocupacionais e interesses profissionais em estudantes do ensino médio. *Psicologia: Ciência e Profissão, Brasília*, 29(1), 102-115.
- Nunes, M. F. O. & Noronha, A. P. P. (2009b). Modelo sócio-cognitivo para a escolha de carreira: o papel da auto-eficácia e de outras variáveis relevantes. *ETD: Educação Temática Digital*, v. 10, p. 16-35.
- Nunes, M. F. O. & Noronha, A. P. P. (2011a) Associações entre auto-eficácia para atividades ocupacionais e interesses em adolescentes. *Psicologia: Reflexão e Crítica. Porto Alegre*, 24(1), 1-9.
- Nunes, M. F. O. & Noronha, A. P. P. (2011b). Escala de autoeficácia para atividades ocupacionais: estudo da estrutura interna e precisão. *Avaliação Psicológica*. 10(1): 25-40.
- Pajares, F. (2002). *Overview of social cognitive theory and of self-efficacy*. Recuperado em 14 de julho de 2015, de: <http://www.emory.edu/EDUCATION/mfp/eff.html>
- Pajares, F. & Olaz, F. (2008). Teoria social cognitiva e autoeficácia: Uma visão geral, In: Bandura, A, Azzi, R. G. & Polydoro, S. (Eds.), *Teoria cognitiva: Conceitos básicos* (pp. 97-114). Porto Alegre: Artmed.
- Rodrigues, L. C. & Barreira, S. D. (2007). Auto-eficácia e desempenho escolar em alunos do Ensino Fundamental. *Psicologia em Pesquisa*, 1, 41-53.
- Soares, A. B. & Oliveira, M. B. de. (2011). Auto-eficácia, raciocínio verbal e desempenho escolar em estudantes. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 27(1), 33-39.

CONTRIBUIÇÕES DA ESCUA PSICANALÍTICA NA MODALIDADE DE ORIENTAÇÃO DE CARREIRA INDIVIDUAL NO ÂMBITO DE UMA FACULDADE

Michele Gouveia¹



A estratégia clínica na Orientação de Carreira

A estratégia clínica no processo de orientação vocacional foi o tema do trabalho de Bohoslavsky (2007), o qual enfatizou que a contribuição do psicólogo na modalidade clínica “é favorecer a autonomia do sujeito, deixando de assumir um papel diretivo, não porque desconheça as possibilidades de um bom ajustamento, mas porque considera que nenhuma adaptação à situação de aprendizagem ou trabalho é boa, se não supõe autonomia” (p.3). Sendo assim, a estratégia clínica visa favorecer por meio de sua escuta e ação discursiva a possibilidade do sujeito identificar e decidir o que fará com seus desejos, permitindo desta forma que ele direcione a sua carreira e se responsabilize por suas escolhas. Desta forma, consideramos que a autonomia é a única forma de o sujeito se responsabilizar pelas suas escolhas.

Bohoslavsky (2007) descreve a estratégia clínica como sendo “uma forma de observação e atuação sobre o comportamento humano, sadio ou doente, podendo ser realizada em qualquer âmbito” (institucional, grupal, clínico, etc.). Uma questão muito importante que contempla esta estratégia é a comunicação permeada pelo vínculo que, segundo o autor, “torna-se imprescindivelmente dinâmico” para favorecer o diálogo entre o psicólogo e sujeito.

¹ Psicanalista, graduada em psicologia e especialista clínica pela PUCSP. É consultora de Carreira na Faculdade Escola Superior de Propaganda e Marketing e trabalha como Psicanalista e Consultora de Carreira em seu consultório. mgouveia@espm.br

Ou seja, tal como na psicanálise, a estratégia clínica somente será definida após a instauração da relação transferencial. Esta relação, por sua vez, é considerada na “psicanálise como uma experiência dialética”, sendo que esta noção, segundo Lacan (1998), “deve prevalecer quando se formula a questão da natureza da transferência” (p.215). Partindo disso, cabe explicar que a transferência ocorre porque o sujeito acredita que o Outro, neste caso, o orientador de carreira, tem um conhecimento que pode ajudá-lo neste processo de escolha.

A questão ética que a psicanálise lacaniana vai nos colocar sobre a relação transferencial diz sobre a posição do profissional de não assumir esse lugar de saber, por exemplo, tal como um profissional que julgaria saber quais são as melhores profissões para o seu cliente em relação ao seu perfil (interesse, competências e habilidades).

Torres (1998, p.4) nos adverte que:

...os métodos tradicionais, isto é, o grande uso de recursos técnicos, ajudam a deslocar esta percepção para a pessoa do orientador, a ponto de ouvirmos inúmeras vezes os clientes dizerem algo mais ou menos assim: “O psicólogo disse que eu dou para fazer...”, “O resultado que o psicólogo me deu diz que...”, enfim; tantos outros dizeres que transferem para o orientador profissional a responsabilidade e determinação sobre a vida de outrem.

Pode-se dizer que o desafio para quem atua na área da orientação de carreira mesmo aqueles que possuem a experiência clínica psicanalítica, é saber manejar a transferência a favor da Orientação de Carreira. Constantemente, somos convidados pelos nossos clientes a responder perguntas como “qual área trabalhar?” ou “qual tipo de empresa tem um perfil parecido com o meu?”, sendo que estas perguntas resumem as principais queixas dos alunos que procuram o trabalho de orientação de carreira na instituição foco deste trabalho.

Apresentação do caso

O aluno João procurou o serviço de Orientação de Carreira da faculdade para obter orientações sobre como preencher algumas perguntas no site de vagas. Entre as perguntas, houve uma que mais o preocupou: “fale sobre você e suas qualidades”. João não sabia o que colocar e pedia para que fosse dito o que as empresas gostariam de ouvir. Ele dizia que não sabia de suas qualidades e muito menos o que falar de si; queixou-se, também, de que há algum tempo estava participando de processos seletivos, nos quais não era aprovado e não conseguia entender o porquê. Nos chamou a atenção o fato de que ele esperava uma resposta pronta sobre o que colocar sobre ele e o fato de insistir em permanecer no atendimento mesmo tendo encerrado, sendo necessário as consultoras se levantarem e pontuar com seu ato que o atendimento tinha encerrado.

Durante o atendimento, percebemos que o aluno não tinha clareza sobre seus interesses e, por isso, lhe foi sugerido o encaminhamento para o

Grupo de Orientação de Carreira conduzido por duas Consultoras de Carreira da Instituição.

O aluno participou dos sete encontros do grupo. Ao final do processo, durante a devolutiva relatou ter percebido como foi importante considerar em sua escolha profissional as áreas de seu interesse e, principalmente, o tipo de ambiente de trabalho no qual se sentiria mais confortável. Perguntamos para ele como foi participar do grupo e ele comentou que “foi bom ouvir outras pessoas”. Na devolutiva, compartilhamos com ele a nossa percepção sobre a sua participação no grupo, ao qual ele ficou muito quieto por um longo período e que próximo ao prazo de encerramento passou a falar mais sobre si. João confirmou que demora para conseguir se relacionar com as pessoas e que gosta de trabalhar com grupos pequenos, pois é mais quieto e não costuma falar sobre si para outras pessoas, a não ser com sua mãe e namorada.

Ao concluirmos o grupo, fizemos um convite a João para que iniciasse, com uma das consultoras, um acompanhamento individual. O objetivo foi oferecer novas possibilidades para que ele pudesse se apropriar de seus interesses. Estávamos apoiadas no resultado dos trabalhos anteriores, por exemplo, na atividade de “jogo de critérios da escolha”, na qual ele não conseguia dar sentido às escolhas feitas. Quando perguntamos sobre o porquê escolheu determinada área e ele respondia “porque é legal”, questionávamos por que era legal e ele falava: “porque dá dinheiro”; em suma, as suas respostas eram pontuais e se repetiam para as perguntas feitas sobre as outras áreas.

Até então, os serviços de Orientação de Carreira contemplavam atendimentos pontuais, nomeados de Plantão; nesta modalidade, o aluno pode agendar um atendimento com uma das consultoras para falar sobre questões ligadas à carreira, por exemplo: dúvidas sobre em qual área trabalhar, que tipo de empresa, dicas para processo seletivo, insatisfação com estágio e dúvida sobre a escolha de disciplinas optativas. Para questões de dúvidas relacionadas à escolha profissional, o aluno é encaminhado para o Grupo de Orientação de Carreira conduzido pelas consultoras. Não havia uma proposta de Orientação de Carreira individual e, ao percebemos a necessidade do aluno, nos lembramos do que Torres (1998) fala sobre “o enfoque clínico, pois ele nos convida a lançar mão não só dos recursos existentes e conhecidos, mas também ousar e criar outros que possam complementar, enriquecer ou até transcender aqueles já conhecido” (p.5).

A escuta psicanalítica e o processo de significação das escolhas profissionais

Para Bastos (2009), “a escuta psicanalítica precisa orientar-se para a singularidade do sujeito, possibilitando que ele se expresse, fale e se implique em seu desejo” (p.93). Concordamos que esta escuta ativa deve provocar o sujeito fazendo-o se apropriar de seu discurso, dar-se conta de sua própria singularidade e se implicar com ela. Partindo disso, iniciei um trabalho a fim de favorecer a significação das escolhas feitas por João até o momento.

Sobre a significação da escolha do trabalho Dejours (1992, p. 40, citado por Tolfo & Piccinini, 2007, p.44) destaca:

... ao mesmo tempo em que a atividade de trabalho comporta uma significação narcísica, ela pode suportar investimentos simbólicos e materiais destinados a um outro, isto é, ao objeto. A tarefa pode também veicular uma mensagem simbólica para alguém, ou contra alguém. A atividade do trabalho, pelos gestos que ela implica, pelos instrumentos que ela movimenta, pelo material tratado, pela atmosfera na qual ela opera, veicula um certo número de símbolos. A natureza e o encadeamento destes símbolos dependem, ao mesmo tempo, da vida interior do sujeito, isto é, do que ele põe, do que ele introduz de sentido simbólico no que o rodeia e no que ele faz.

Neste trabalho foram realizados sete atendimentos individuais (consultora e aluno-cliente), nos quais utilizamos alguns dos materiais que foram desenvolvidos por ele durante o grupo (1. Folha de meus critérios da escolha profissional; 2. Curtigrama; 3. Exercícios de autoconhecimento como: 'quem sou eu' e 'árvore genealógica das profissões').

Durante o trabalho de grupo pude observar que o aluno apresentou dificuldades em manter o olhar, em lidar com metáforas (exemplo: ver momento da fábula), e apresentou uma redação autobiográfica cuja escrita estava fragmentada, sem coerência e com palavras incompletas. Por outro lado, João também demonstrava a capacidade de desenvolver críticas sociais bem articuladas e apresentar raciocínios inteligentes (estudioso de fatos históricos e políticos). Mas, esse discurso articulado desaparecia quando se tratava de falar sobre suas escolhas, pois não conseguia dar sentido àquilo que escolheira, ou seja, produzia um discurso vazio de significação. Considerando essas observações, entre outras, passei a trabalhar com a hipótese de se tratar de uma estrutura psicótica. Foi essa hipótese que permeou todo trabalho de manejo do caso, o qual incluiu o cuidado de pontuar certas situações que lhe produziam angústia, como em situações nas quais precisava lidar com questões abstratas ou mesmo naquelas em que se sentia julgado e avaliado, como ocorria nas dinâmicas de grupo.

Conforme Figueiredo e Machado (2000, p.69):

A clínica psicanalítica opera a partir do que se apresenta da realidade psíquica nos desdobramentos da fala, da produção discursiva, de um sujeito. Este por sua vez, se endereça a alguém que não vai escutá-lo nem objetivamente (como um coletor de dados), nem subjetivamente (como alguém que se envolve emocionalmente com seu paciente, sofre com ele etc). Outrossim, esse alguém vai escutá-lo, sendo chamado a cada intervenção, a cada movimento, a decidir sobre a destinação e, conseqüentemente, sobre o rumo das produções discursivas que acolhe.

No primeiro atendimento a estratégia foi favorecer a João que pudesse associar, para além da resposta "porque é legal e porque dá dinheiro", deixando tempo para que ele falasse e tentasse encontrar outras respostas às questões colocadas, permitindo que expressasse livremente o que significava 'o

dinheiro e um trabalho legal’ em sua vida. Dentro desse enquadre, João pode entrar em contato com a sua necessidade de independência e com o modo como acreditava que o dinheiro poderia contribuir com isso. Também trouxe questões de instabilidade financeira familiar que o deixavam angustiado em alguns momentos.

Durante a discussão sobre a sua árvore genealógica do ponto de vista das profissões, falamos sobre as influências da família; provoqueei-o a pensar sobre os seus hobbies e os da família, isto possibilitou que se apropriasse do que tinha colocado na folha de critérios da escolha profissional. Ele concluiu que o seu interesse pela indústria automobilística remetia a uma paixão por carros compartilhada com seu pai na infância, e por imaginar que trabalhar com um produto físico seria algo mais concreto e seguro, pois não gosta *“de coisas muito subjetivas, prefere coisas claras”*. Isto nos possibilitou chegarmos a alguns segmentos de produtos e serviços de seu interesse e a áreas de trabalho, sendo a logística uma das áreas que mais o interessou, pois nessa área ele poderia ter uma rotina dinâmica com procedimentos definidos, que segundo ele era interessante pois: *“não dá para perder a atenção, é mais prático. Já na aula quando fico escutando o professor não consigo me concentrar, penso em muitas coisas sempre”*.

Após discutirmos os seus interesses profissionais, João comentou, no terceiro atendimento, que tinha se candidatado a um processo seletivo de programa de estágio e que havia sido chamado para a fase de dinâmica de grupo. Indaguei os motivos pelos quais tinha escolhido aquela empresa e o programa de estágio que ela oferecia. João comentou que a remuneração era boa e que podia trabalhar na área de logística, aquela que começava a lhe interessar. Ao ser questionado sobre a empresa, João falou apenas: *“prejudica o meio ambiente”*, trouxe de prontidão um aspecto negativo em relação ao negócio, algo que lhe pontuei. Quando se deu conta disso, disse que todas as empresas *“só pensam no lucro a qualquer preço”*. Perguntei como era isso para ele e João falou: *“não tem problema, são todas assim, me pagando”*. Pontuei que se não fosse importante, ele não teria trazido de prontidão o problema ambiental com um ar de descaso e desencanto com relação a empresa e todas as outras João por sua vez, respondeu que não acreditava que podia ser diferente. Visando desconstruir a certeza de que todas as empresas buscam um lucro a qualquer preço, perguntei se ele tinha pesquisado mais sobre a empresa em questão antes de lhe dar esse veredito. João respondeu que não. No mesmo instante, encerrei a sessão pontuando que podíamos discutir mais sobre isso no próximo atendimento com sua pesquisa sobre a empresa, assim ele conseguiria sair da dúvida de continuar ou não na seleção, pois ele iria avaliar se fazia sentido continuar no processo seletivo.

João voltou ao atendimento seguinte com a pesquisa concluída. Ele observou que a empresa tinha tomado ações de redução de danos e era bem vista no mercado, sem escândalos ou problemas na área ambiental. Isso possibilitou que ele se sentisse seguro para continuar no processo. João também pediu algumas dicas de como preparar as apresentações solicitadas na dinâmica e comentou que após a dinâmica haveria uma redação.

Naquele exato momento, lembrei-me da redação que ele havia feito num dos trabalhos anteriores e de como a sua escrita estava incompreensível, pois foi muito difícil ler e entender sua autobiografia. Tal como descrevi acima, a sua história tinha tantos cortes que não permitia o leitor ordenar os fatos no tempo; não havia nenhuma organização (início, meio e fim), as histórias de sua vida estavam fragmentadas no texto e descritas com muitas palavras incompletas. Na sequência, lembrei-me de sua colaboração no grupo no momento de montar a fábula, pois ele não conseguiu utilizar os animais para a criação da fábula, sendo que ao longo da atividade ele foi indo para o mundo concreto, por exemplo: “isso aqui é a sociedade, aqui são as velhinhas na praça, o cachorro correndo atrás do gato, a vida é assim um indo atrás do outro” (curiosamente, esses animais não contavam entre aqueles do jogo das fábulas). Havia de fato uma dificuldade de lidar com questões subjetivas, tal como ele já havia trazido nos atendimentos individuais. A partir disso, ocorreu-me a ideia de pedir para que fizesse uma redação sobre um tema qualquer para ver se o texto apresentaria as mesmas questões levantadas na outra redação. João assim o fez. Ele escolheu um tema ligado à política. Observei, ao analisar a redação, que o texto tinha coerência, estava estruturado com início, meio e fim e estava bem articulado, sendo que havia um único detalhe que se repetia: o fato de algumas palavras estarem incompletas. Diante disso apontei as palavras incompletas e a falta de cuidado estético no texto, algo que caberia em um rascunho, mas não em um texto de cunho formal para ser entregue durante um processo seletivo; falamos sobre a possibilidade dele pedir nos processos seletivos uma folha de rascunho para a entrega da redação passada a limpo.

No atendimento seguinte pedi outra redação, situação muito comum nos processos seletivos, sobre um tema que de certa forma o levava para a questão inicial que o fez procurar a orientação de carreira: ‘Quem é você?’. Eu tinha por aposta que isso o remeteria, diretamente, a uma apresentação sobre ele, atividade que envolveria ideias sobre o que gosta de fazer e sobre as suas características pessoais. João fez uma redação curta e objetiva, na qual descreveu tanto o que gosta de fazer nas horas livres quanto as suas habilidades e os seus interesses, e entregou a redação após tê-la passado a limpo. Essa redação permitiu observar que as questões que o fizeram procurar o serviço de orientação de carreira estavam sendo, aos poucos, esclarecidas.

João chegou a participar de mais um processo de uma grande empresa, com dinâmica de grupo, e concluiu que não se sentia bem em processos com grupos grandes. Chegou a comentar: “*é muita competição, pedem coisas que não concordo, não acredito que dá para avaliar alguém assim*”. Neste ponto, conversamos sobre em qual tipo de avaliação ele se sentiria mais confortável e João chegou à ideia de que uma entrevista e testes o deixariam mais tranquilo; também pensou em ambientes com pessoas mais objetivas, porque durante o processo numa das empresas lhe pediram para pensar em situações que “*eram muito subjetivas, sem sentido*”. Pude retomar com ele a experiência de grupo de Orientação de Carreira e ajudá-lo a reconhecer o quanto ele já tinha trazido do desconforto que estas situações lhe provocam.

Conversamos sobre vagas de estágio que não têm processos tão extensos com dinâmicas de grupo, Joça achou interessante e ficou de pesquisar.

João trouxe no atendimento seguinte a pesquisa e passou a enviar o currículo para empresas que tinham oportunidade nas áreas e segmento de interesses. Na semana seguinte identificou uma empresa que tinha uma vaga na área de seu interesse. Ele fez a entrevista e os testes, foi aprovado e retornou ao atendimento feliz com a oportunidade.

Encerramos os atendimentos semanais e combinamos que ele voltaria após começar o trabalho para conversamos sobre suas atividades e grupo de trabalho. João retornou na data combinada, comentou que trabalhava com uma equipe pequena e que os achava simpáticos, percebeu que o ritmo de trabalho era intenso e estava satisfeito com isso. Após essa sessão, encerramos o acompanhamento individual, mas deixei aberta a possibilidade de retorno caso ele achasse necessário. Após um ano da conclusão do trabalho de Orientação de Carreira individual, João me procurou para ajudá-lo a atualizar o currículo, e para me atualizar de como estava seu trabalho, pois queria me contar que o trabalho estava indo bem, que as pessoas eram legais, mas que apesar de ter sido efetivado, observava que não havia possibilidades de crescer na empresa e que por isso, iria iniciar uma busca de um novo trabalho, que pretendia fazer com calma, pois as coisas não estavam ruim, e depois disso não retornou.

Conclusão

O resultado desse trabalho possibilitou a abertura da modalidade de orientação de carreira individual para casos em que percebemos ser mais favorável para o aluno (seja por questões de estrutura clínica, horários que não são compatíveis com os grupos ou mesmo por outros motivos, como foi o caso do atendimento realizado por outra consultora a uma aluna com deficiência auditiva).

Dentro de uma instituição de ensino superior, tal como provavelmente em qualquer outra instituição, nos deparamos com sujeitos de estruturas clínicas diversas, alguns diagnosticados e em tratamento psicológico e/ou psiquiátrico, e outros que nunca passaram por um especialista, mas que devido à angústia de ter que escolher uma carreira e devido às crises da transição da vida adolescente para a vida adulta podem desencadear sintomas. Quando identificamos esses casos, fazemos o encaminhamento.

É imprescindível, de um lado, que consideremos o fato de que os universitários iniciantes estão sujeitos a uma série de lutos (saída do colégio, da casa dos pais, da cidade natal etc.) e, de outro, que buscam um novo espaço de aceitação social e lidam com novas experiências, muitas vezes idealizadas, tudo isso levando-os a sentirem, como eles mesmo dizem, “uma confusão de emoções”, sendo que precisam dar conta delas. O desafio que a psicanálise pode nos ajudar a encarar é distinguir entre o sofrimento do aluno decorrente de uma crise momentânea de transição e uma questão sintomática de uma estrutura clínica (psicótica, neurótica ou perversa). ■

REFERÊNCIAS

- Bastos, A. B. B. I. (2009). A escuta psicanalítica e a educação. *Psicólogo informação*, 13(13), 91-98.
- Bohoslavsky, R. (2007). *Orientação vocacional: A estratégia clínica* (J. M. V. Bojart & W. M. A. Penteadó, Trans.). São Paulo: Martins Fontes. (Original publicado em 1977).
- Figueiredo, A. C., & Machado, O. R. (2000). O diagnóstico em psicanálise: do fenômeno à estrutura. *Ágora*, 3(2), 65-86.
- Lacan, J. (1998). Intervenção sobre a transferência. Em J. Lacan, *Escritos* (pp. 214-225). Rio de Janeiro: Jorge Zahar. (Original publicado em 1966).
- Tolfo, S.R., & Piccinini, V. (2007). Sentidos e significados do trabalho: explorando conceitos, variáveis e estudos empíricos brasileiros. *Psicologia & Sociedade*, 19(spe), 38-46. Recuperado em 20 de julho de 2015, de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010271822007000400007&lng=pt&tlng=pt. 10.1590/S0102-71822007000400007.
- Torres, M.L.C. (1998). O processo clínico de orientação profissional. *Revista da ABOP*, 2(2), 4-37. Recuperado em 20 de julho de 2015, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-88891998000200003&lng=pt&tlng=pt.
-

ORIENTAÇÃO DE CARREIRA PARA UNIVERSITÁRIOS: ESTUDO PARA A CONSTRUÇÃO DO PROGRAMA

Edgar Pereira Junior¹, Elaine Aparecida Rodrigues², Larissa Cristiane de Araújo³, Sara Francisca Mariano Tiveron⁴



Um dos valores mais preciosos ao ser humano é o trabalho. Através dele o homem constrói espaços sociais, desenvolve habilidades e garante a própria sobrevivência. O trabalho, portanto, faz parte da identificação e da própria dignidade de cada pessoa. Para Codo e cols. (1994, p. 98) “o trabalho enquanto valor de uso é o ato de depositar significado humano à natureza, construção de significado pessoal e intransferível”.

Segundo Bastos e cols. (2014) o importante papel que o trabalho representa para o indivíduo na sociedade justifica a atuação do psicólogo nas organizações e no trabalho. A Psicologia Organizacional e do Trabalho (POT), como área de conhecimento, tem acompanhado os contextos sociais e as demandas mundiais, buscando novas respostas às mudanças na demografia da força de trabalho. Diante desse cenário, a POT passa a dar atenção a novas

¹ Graduado em Psicologia pela Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP) e Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Experiência com Gestão de Pessoas e Orientação Profissional e de Carreira. Professor Ms. da Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP), ministra disciplinas e supervisiona estágio na área de Psicologia Organizacional e do Trabalho. edgpsico@gmail.com

² Graduada em Psicologia pela Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP). Participou do desenvolvimento deste trabalho enquanto cursava o último ano do curso. Durante esse período estagiou em orientação vocacional na mesma instituição e trabalha no auxílio de recrutamento e seleção em uma empresa no interior de São Paulo. mariateotokos1elan@gmail.com

³ Graduada em Serviço Social pelas Faculdades Integradas Maria Imaculada e em Psicologia pela Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP). Participou deste trabalho enquanto cursava o último ano do curso. Fez estágio em orientação vocacional e trabalha com orientação de adolescentes e famílias em situação de vulnerabilidade para inserção no mercado de trabalho. larissa_araujo_88@hotmail.com

⁴ Graduada em Psicologia pela Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP). Participou do desenvolvimento deste trabalho enquanto cursava o último ano do curso. Nesse período desenvolveu atendimento de orientação vocacional na mesma instituição e possui seis anos de experiência na área de recursos humanos, com foco em recrutamento e seleção. sarafmariano@hotmail.com

questões (comosáude no trabalho, qualidade de vida, desemprego, planejamento e desenvolvimento de carreira) com a compreensão do trabalho humano para além dos contornos organizacionais.

“Como a dinâmica do mundo do trabalho é cada vez menos previsível, estabelece um cenário de transição o qual exige das pessoas adaptabilidade e multifuncionalidade e coloca a realização do projeto profissional em um contexto complexo e mutante” (Lehman, 2010, p. 20).

Fazer escolhas relacionadas ao trabalho é decidir uma forma de ser e pertencer à sociedade. Porém, apesar de sua importância na vida das pessoas, “muitas vezes, ele não é sequer escolhido” (Soares, 2002, p. 14). Pode-se observar que a escolha profissional assumiu relativa importância com o advento da produção capitalista, mas a demanda de cuidados para a empregabilidade e a carreira profissional vem crescendo nos últimos anos.

Tradicionalmente acreditava-se que a gestão da vida profissional era de responsabilidade da empresa, sendo algo dependente de terceiros e fortemente direcionado a estímulos como salário e status social. Porém, no contexto do mundo do trabalho contemporâneo, a carreira passou a ser vista como uma estrada a ser construída de maneira ativa pelas pessoas. Com várias alternativas e incertezas, mas com uma visão enfatizada na identificação das oportunidades de trabalho a partir das características, habilidades, valores e interesses individuais (Dutra, 2002; França, 2012).

A globalização, o desenvolvimento tecnológico, a dinâmica cada vez menos previsível do mundo do trabalho e a expansão da especialização profissional, geram maior competitividade por emprego e renda, produzem modificações no significado social do trabalho e aumentam as possibilidades de projetos de trajetória profissional. Em um mundo complexo e mutante cresce a demanda, via orientação profissional e de carreira, para o estabelecimento de estratégias para a tomada de decisão no planejamento de projetos carreira e inserção no mercado de trabalho (Lehman, 2010; Sparta, 2003).

No Brasil, a orientação profissional seguiu um modelo diretivo no início, o qual indicava a profissão “certa” para cada indivíduo. Mas, com o desenvolvimento da psicologia e a regulamentação dos cursos de formação em 1962, a área sofreu mudanças e vinculou a sua atividade ao trabalho da Psicologia Clínica. Assim, influenciou o trabalho dos orientadores profissionais com ideias não diretivas para o processo de orientação e com a valorização da participação do cliente na intervenção. Posteriormente, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, houve uma maior abertura para a criação de projetos de orientação profissional no contexto escolar, que estava em conformidade com a tendência internacional dos programas de educação de carreira, realizados por escolas que pretendem capacitar os estudantes para a transição entre ensino e o mundo do trabalho. Neste contexto, a POT e a orientação profissional e de carreira têm encontrado novos espaços de intervenção, da qual destaca-se a criação de centros de carreira nas universidades (Lehman, 2010; Sparta, 2003).

A orientação profissional e de carreira tem se ampliado e muitas universidades têm estado abertas a esse projeto, pois compreendem a importância do mesmo para os estudantes universitários. O conhecimento “raso” da carreira dentro da profissão escolhida, ainda não permite ao jovem constituir direcionamentos e nem tão pouco traçar planos para expectativas futuras (Dias & Soares, 2009).

Percebe-se nos universitários uma distância em relação às exigências do mercado e como desenvolver atitudes para enfrentar essa exigência. Decorrente disso, a orientação profissional e de carreira aos jovens universitários vem com o propósito de preparar os mesmos para enfrentar a transição universidade-mercado, pois muitas vezes faltam habilidades básicas de como elaborar um currículo, buscar um emprego e até mesmo dúvidas sobre o autoconhecimento. Outros, ainda, não têm uma ideia do futuro que os espera: seja porque não sabem o que realmente gostariam de seguir, pois nunca refletiram profundamente sobre isso; seja porque não têm conhecimento de si e de suas potencialidades; seja porque não têm nenhuma estratégia para alcançar seus objetivos, quando estes estão relativamente claros. Muitas vezes as possibilidades de carreira só serão observadas a partir da vivência em processos seletivos e o confronto com a realidade, desconhecida e assustadora, do mercado de trabalho (Dias & Soares, 2009; Lemos, Bueno, Silva & Ginecolo, 2007).

Para Melo e Borges (2006), a dificuldade do estudante na transição da universidade para o mercado de trabalho pode gerar consequências como: a opção por outro curso universitário; a realização de uma pós-graduação, para adiar a inserção profissional; a aceitação de um emprego de menor remuneração, para adquirir experiência na profissão; o retardamento da constituição de uma nova família; a ocupação de emprego distante da área de formação; a busca por emprego em outras cidades e até mesmo outros países.

O ensino superior constitui-se de um momento de tomada de decisão sobre o caminho profissional e de transição para o mercado de trabalho. Levar o graduando à reflexão sobre a inserção profissional, o mercado de trabalho e o desenvolvimento de carreira pode significar a possibilidade de aliviar ansiedades e angústias presentes no período universitário, favorecer sua futura motivação profissional e a expressão do seu autoconceito através de sua profissão (Dias & Soares, 2009; Veriguine et al., 2010).

Objetivos

Este estudo tem o objetivo de apresentar a construção de um programa de orientação de carreira em uma universidade privada do interior de São Paulo para atender as demandas dos estudantes que necessitam de orientação no decorrer das fases de planejamento e de efetivação da transição da universidade para o mercado de trabalho. Busca-se atuar no sentido de suprir a falta de direcionamento profissional dos universitários, favorecendo-lhes uma autorreflexão de suas perspectivas pessoais, suas opções profissionais e de carreira, colaborando para que sejam capazes de tomar decisões próprias e fundamentadas em relação à seu futuro profissional.

Estruturação da proposta

A elaboração do programa foi realizada em quatro etapas. Inicialmente, o levantamento bibliográfico, com breve recorte apresentado na introdução deste trabalho, tornou possível o contato com rico material e elucidou a necessidade de apoio ao universitário na transição para o mercado de trabalho.

Posteriormente, foi realizado um levantamento dos programas de orientação de carreira em sites de 111 universidades, considerando as principais instituições em todas as regiões do Brasil e em seis universidades de destaque internacional. O contato com o programa de outras universidades foi realizado com o fim de adquirir conhecimento e exemplos de como o programa é aplicado em cada universidade de modo particular e qual é a aderência a ele, os benefícios e os desafios que são vivenciados, considerando que cada universidade possui um perfil de estudante, embora pode-se observar necessidades comuns entre elas. O resultado deste levantamento demonstrou que a maioria das instituições identificadas (55%) apenas oferece apoio através de eventos pontuais ou do serviço de orientação vocacional (voltado à escolha da profissão ou do curso universitário e não para a dimensão de transição da universidade para o mercado de trabalho proposto neste estudo e programa). Apenas 25% das 111 instituições oferece serviços estruturados de orientação de carreira e 20% não menciona qualquer apoio ao estudante. Em relação ao público-alvo das 28 instituições que oferecem orientação de carreira, duas delas oferece o programa somente para universitários, cinco para universitários e ex-alunos, 11 para universitários e alunos do ensino médio e 10 para universitários e a comunidade. Os objetivos e as ações dos serviços de orientação de carreira estão concentrados em promover autoconhecimento, planejamento de carreira e inserção no mercado de trabalho.

Na terceira etapa foi realizada uma pesquisa com público-alvo, obtendo 4007 respostas de alunos da universidade em que será implantado o programa de orientação de carreira, para conhecer o perfil e as necessidades dos estudantes. A pesquisa realizada com o público-alvo foi disponibilizada pela Central de Estágios da instituição via intranet, de forma voluntária, no período entre novembro e dezembro de 2014. O questionário era composto por dezenove questões de múltipla escolha. O resultado apontou que 62% dos 4007 alunos respondentes possui interesse nas ações de planejamento e orientação de carreira. Portanto, há um público significativo interessado por estas demandas, carente de informação para embasar decisões sobre o futuro profissional. Ainda na pesquisa com o público-alvo destaca-se que a maioria (70%) dos estudantes é jovem, tem até 24 anos; parte do público já está registrado ou estagiando na área de formação (44%), mas apenas 21% pretende continuar no emprego atual após concluir o curso. A maioria dos alunos estão satisfeitos com o curso (78%), mas menos da metade identifica com frequência a prática profissional de sua área (48%), tem clareza sobre qual atividade pretende realizar (49%) e identifica bastante oferta de oportunidades na área (48%).

Muitos alunos apresentaram dúvidas ou dificuldades durante os processos seletivos para: identificar meios e formas de encontrar vagas e candidatar-se (1409 respostas), elaborar um currículo (1014), participar de dinâmicas (1106), participar de entrevistas (1006), fazer provas técnicas (897), manter a calma e controlar ansiedade (1393), falar em público (1091), falar sobre aspectos pessoais (898) ou não tem clareza sobre suas habilidades e capacidades (658). Do total de 62% que gostaria de obter ajuda em relação ao planejamento de carreira, destaca-se a quantidade de respondentes que demandam especificamente os objetivos desta proposta: autoconhecimento (1630), preparação para processos seletivos (1595), debates com profissionais da área (1539), orientação profissional (1511).

Com base nas etapas anteriores, foi elaborada a proposta do programa de orientação de carreira para a universidade via oferecimento de dois módulos independentes: “Inserção no Mercado de Trabalho” e “Planejamento de Carreira”. O programa foi proposto de forma a oferecer ao universitário: autoconhecimento e reflexão do perfil em relação às expectativas e opções de carreira; habilidades para o desenvolvimento de um plano de carreira estruturado com estratégias para definir e alcançar objetivos pessoais e profissionais; capacidade para construção de um projeto de desenvolvimento pessoal, acadêmico e profissional; compreensão do mercado de trabalho e suas estratégias de ingresso e colocação; conhecimento sobre processos de seleção: elaboração de currículo, meios e formas de candidatar-se à vagas, participação em etapas de avaliação, etc.

Descrição da intervenção

O projeto foi realizado no primeiro semestre de 2015, no espaço do Centro de Psicologia da universidade, com atendimentos em formato oficina em grupo (até 10 alunos por encontro), conduzidas por estudantes que realizavam estágio supervisionado obrigatório em Psicologia e Relações de Trabalho na Central de Estágios da instituição. Os participantes foram selecionados dentre os universitários que responderam a pesquisa com o público alvo e utilizou critérios como: interesse em receber orientação, disponibilidade de horários e dias, cidades onde residem, dificuldades relacionadas aos objetivos das oficinas.

O módulo de “Inserção no Mercado de Trabalho” contou com três oficinas com os seguintes temas: “Currículo como cartão de visita do candidato para o mercado de trabalho”, “Vivenciando um processo seletivo: Dinâmica de Grupo” e “Entrevista de seleção: Uma etapa decisiva”. Teve o objetivo de trabalhar a compreensão do mercado de trabalho e as estratégias de ingresso e colocação; o conhecimento sobre processos de seleção; a elaboração de currículos coerentes para um mercado concorrido, assim como o envio e candidatura às vagas; participação em etapas de avaliação, sendo processos seletivos grupais e entrevistas individuais. O intuito era propiciar ao participante a vivência de um processo seletivo na íntegra. As oficinas foram bem dinâmicas, com discussões em grupos e apresentações dos participantes, proporcionando um relacionamento interpessoal entre eles.

O módulo de “Planejamento de Carreira” contou com três oficinas com os seguintes temas trabalhados: “Autoconhecimento”, “Análise Swot” e “Estabelecendo Metas e Objetivos”. Teve o objetivo de orientar os universitários que estão em dúvida sobre o seu futuro profissional e buscou proporcionar reflexão sobre o planejamento da carreira, trabalhando o autoconhecimento do perfil em relação às expectativas e opções de carreira; uma reflexão sobre os pontos fortes e fracos em relação ao ambiente interno e externo; as habilidades para o desenvolvimento de um plano de carreira estruturado com estratégias para definir e alcançar objetivos pessoais e profissionais. As oficinas foram realizadas de forma dinâmica, com cartazes, montagens e apresentação dos mesmos, com o intuito de estimular a reflexão.

Com o término da aplicação do projeto foi realizada uma análise com o intuito de implantar o serviço e trazer sugestões ao desenvolvimento do trabalho. Para tal, foi aplicado um questionário no final de cada oficina para os participantes avaliarem as atividades realizadas.

Destaca-se que as dúvidas dos alunos foram variadas, mas, principalmente de ordem prática. Algumas das principais dúvidas observadas foram: estrutura de um currículo, como comportar-se em uma dinâmica de grupo ou entrevista individual, possibilidades de atuação profissional em seu curso, dificuldades em realizar uma autorreflexão para definir caminhos profissionais compatíveis com seus gostos e motivações. Destacamos que as oficinas sobre entrevista e autoconhecimento foram pontuadas pelos participantes como aquelas em que eles possuíam menos conhecimento prévio sobre o assunto, ou seja, mais dúvidas.

Vale registrar que em todos os encontros, a maioria (média de 67,5%) dos participantes considerou ter adquirido nível de conhecimento “Muito Bom”, seguido por uma porcentagem consideravelmente menor de conhecimento nível “Bom” (média de 32,5%) sobre os assuntos. Todos os encontros tiveram a percepção sobre a qualidade da apresentação dividida entre “Muito Bom” (média de 71%) e “Bom” (média de 29%). Quanto aos materiais, métodos e técnicas utilizadas nas oficinas prevaleceu a avaliação como “Muito Bom”, variando entre 80% a 90% em todos os encontros.

Os participantes também pontuaram que as expectativas foram plenamente atendidas. Os temas que os participantes acharam mais interessantes foram exatamente os principais abordados em cada encontro, mas pode-se verificar que as questões mais práticas, com ênfase no módulo de inserção no mercado de trabalho, foram apontadas como mais relevantes. Esses destaques nos remetem a ideia de que realmente houve uma boa compreensão sobre os objetivos de cada oficina e que eles realmente tinham dúvidas sobre os assuntos trabalhados nos atendimentos. Também reafirma a relevância de se oferecer orientação profissional e de carreira para universitários, para que possamos suprir a carência que eles possuem por conhecimentos práticos sobre processos seletivos e direcionamento da carreira profissional.

Considerações finais

Através deste estudo para a construção de um programa de orientação de carreira em uma universidade pode-se constatar que há um público significativo interessado por demandas que podem ser trabalhadas com atendimentos de orientação profissional e de carreira na universidade; este público é de maioria jovem, em início de carreira, carente de informação e de desenvolvimento da maturidade para tomar decisões de carreira; a satisfação com o curso não garante segurança do aluno com sua empregabilidade. Assim, a orientação profissional e de carreira pode representar uma atenção diferenciada da universidade com seus alunos, serviço este pouco presente nas instituições brasileiras.

O homem é um ser social e a organização social é fundamental para sobrevivência de uma sociedade. Não é possível separar totalmente trabalho e a vida pessoal, no sentido que eles são complementares e a profissão é parte integrante da vida das pessoas. Segundo Bastos e cols. (2014) o bem estar e a qualidade de vida das populações estão estritamente ligados à dinâmica que assumem na sociedade, sendo o seu funcionamento dependente do trabalho humano.

Mas, muitas vezes, as necessidades e as oportunidades de desenvolvimento profissional só serão observadas a partir do confronto com a realidade. A orientação profissional pode favorecer a motivação e o entusiasmo para o jovem começar a trilhar uma trajetória profissional, pois “uma pessoa que exerce sua profissão com motivação está não só se realizando como também prestando um serviço de melhor qualidade á sociedade” (Soares, 2002, p. 15). A orientação profissional e de carreira na universidade pode propiciar a satisfação do universitário com sua inserção no mercado de trabalho e seu planejamento de carreira que resultará na percepção de que o trabalho pode ser uma forma de expressão pessoal, ou seja, na sua vida profissional poderá expressar quem ele é, suas características, interesses e personalidade.

Conclui-se que, na medida em que o ensino superior constitui-se de um momento de tomada de decisão sobre o caminho profissional e de transição para o mercado de trabalho, faz-se imprescindível o desenvolvimento de projetos de orientação de carreira no espaço da universidade para promover um espaço de reflexão sobre esses processos, serviço que pode representar uma atenção diferenciada da instituição com seus alunos. ■

REFERÊNCIAS

- Bastos, A.V.B.; Zanelli, J.C.; Rodrigues, A.C.A. (2014). Campo profissional do psicólogo em organizações e no trabalho. In Zanelli, J.C., Borges-Andrade, J.E., Bastos, A.V.B. *Psicologia Organizações e Trabalho no Brasil* (2ª ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Codo, W., Sampaio, J.J.C., Hitomi, A.H. (1994). *Indivíduo, trabalho e sofrimento – uma abordagem interdisciplinar* (2ª ed.). Petrópolis: Vozes.
- Dias, M.S.L., Soares, D. (2009). *Planejamento de carreira: uma orientação para estudantes universitários*. São Paulo: Vetor.
- Dutra, J.S. (2002). A gestão de carreira. In: FRANÇA, A.C.L. et al. *As pessoas na Organização*. São Paulo: Editora Gente.
- França, A.C.L. (2012). Carreira e Perfil do Gestor de Carreiras. In: FRANÇA, A.C.L. *Práticas de recursos humanos: conceitos, ferramentas e procedimentos*. São Paulo: Editora Atlas.
- Lehman, Y.P. (2010). Orientação Profissional na pós-modernidade. In Levenfus, R.S., Soares, D.H.P. (Orgs.). *Orientação vocacional ocupacional*. (2ª ed.). Porto Alegre: Artmed.

- Lemos, C., Bueno, J., Silva, P., Genicolo, V. (2007). Referenciais de carreira e identidade profissional em estudantes universitários. *Psicologia Ciência e Profissão*, 27(2), 208-223.
- Melo, S.L.; Borges, L.O. (2006). A transição da Universidade ao Mercado de trabalho na ótica do Jovem. *Psicologia Ciência e Profissão*, 3(27), 376-395.
- Soares, D.H.P. (2002). *A escolha profissional: do jovem ao adulto*. São Paulo: Summus.
- Sparta, M. (2003). O desenvolvimento da Orientação Profissional no Brasil. *Revista Brasileira de Orientação*, 4(1-2), 1-11.
- Veriguine, N.R. et al. (2010). Da formação superior ao mercado de trabalho: percepções de alunos sobre a disciplina orientação e planejamento de carreira em uma universidade federal. *Revistareid*, 4(4), 79-96.
-

PROJETO ENEM.COM: PROFISSÃO & CARREIRA — A UTILIZAÇÃO DA MÍDIA COMO VEÍCULO DE ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL

Yangla Kelly Oliveira Rodrigues¹, Roberta Maria Fernandes Cavalcante², Aroliza de Drummond Miranda³



No Ceará, dados do Censo Escolar de 2009 nos informam que, dos 365.362 alunos matriculados no Ensino Médio, 95.326 cursavam o 3º ano, ou seja, estavam às vésperas de tentarem o ingresso em universidades ou faculdades. Sabemos que a maior parte dos estudantes está em escolas da rede pública e que essas escolas, com raras exceções, não possuem em sua equipe psicólogos ou psicólogas, nem orientadores educacionais. O serviço de orientação profissional tem sido privilégio das classes médias e mais abastadas da população brasileira e, ao longo da história, têm sido essas classes as que chegam ao ensino universitário.

Há que se considerar ainda que, embora durante muito tempo o acesso à Universidade seja maior para as classes sociais economicamente mais abastadas, as possibilidades de acesso de estudantes de escolas públicas a um curso superior têm sido ampliadas, ainda que estejam longe de atender toda a demanda existente. Programas como o PROUNI e o FIES,

¹ Graduada em Psicologia pela Universidade Federal do Ceará, Orientadora Profissional formada pelo Instituto do Ser e Mestre em Educação pela Universidade do Minho/Portugal. Servidora Técnico-Administrativa da UFC, lotada na Pró-Reitoria de Graduação. yangla.oliveira2@gmail.com

² Graduada em Psicologia pela Universidade Federal do Ceará, Especialista em Psicopedagogia e Mestre em Educação em Saúde pela Universidade de Fortaleza, Doutoranda em Psicologia Social pela Universidade John F. Kennedy em Buenos Aires, Parceira e docente do Instituto do Ser- Orientação profissional. Psicóloga clínica e Docente do curso de Psicologia da Universidade de Fortaleza (UNIFOR). rc@unifor.br

³ Graduada em Psicologia pela Universidade de Fortaleza, com ênfase na abordagem clínica. Orientadora Profissional pelo Instituto do Ser. Tem formação em Gestalt-terapia no Instituto Gestalt do Ceará. Atua como psicóloga educacional em escola particular e como psicóloga clínica e é orientadora profissional em clínica em Fortaleza, Ceará. psi_lizadrummond@outlook.com

financiados pelo governo federal, permitem que os estudantes de renda mais baixa possam cursar uma universidade ou faculdade particular paga pelo governo, com a contrapartida desses jovens restituírem à União os gastos investidos em sua formação, depois que eles estejam empregados no mercado de trabalho. Ao lado disso, passamos a ter a política de cotas nas vagas de acesso às universidades públicas para estudantes de poder aquisitivo inferior. Nesse cenário, o trabalho de orientação profissional para as classes sociais mais desfavorecidas começa a receber uma nova demanda, de jovens que agora têm algumas oportunidades, que antes não eram vislumbradas.

A confusão é mais que justificável, sabido que no Brasil temos mais de 200 cursos universitários, além de recentes cursos tecnológicos e técnicos e das profissões ditas "informais". O Ministério do Trabalho, por meio de sua Classificação Brasileira de Ocupações nos apresenta cerca de 2.500 ocupações. Dessa forma, um adolescente entre 16 a 17 anos se vê diante desse universo de possibilidades, sem nenhum tipo de orientação qualificada, terminando por optar por cursos mais prestigiados, aqueles sobre os quais tem alguma informação, aqueles mais fáceis "de passar", ou seguindo as temíveis profissões "da moda". No caso dos alunos da rede pública de ensino, muitas vezes, filhos de pais que nunca frequentaram a universidade (por vezes nem bancos escolares), não podem contar com a orientação em casa, o que agrava ainda mais a situação.

Tal como ressalta Bock (2008, p. 28):

As populações pobres do Brasil, que estão ampliando sua participação nos degraus escolares em função de políticas públicas que ampliam a oferta de vagas no ensino básico público e no ensino universitário privado e de um discurso que reputa a escolarização como escada para a ascensão social, ainda não têm assegurada a discussão a respeito de suas escolhas profissionais. A ideia de que o encaminhar profissional é natural e espontâneo ainda prevalece, acrescido daquela de que, para populações empobrecidas, a escolha profissional não teria o menor sentido em função das necessidades econômicas prementes dessa população.

Portanto, estamos num contexto em que no momento em que os jovens das camadas de poder aquisitivo mais baixo têm de fazer a escolha da sua futura profissão, eles não dispõem de pessoal especializado para ajudá-los nesse processo. Conhecedora dessa realidade e consciente da sua responsabilidade social, a Fundação Demócrito Rocha tomou a iniciativa de lançar um projeto, utilizando os veículos de comunicação que possui, para oferecer auxílio aos jovens, assim como a seus pais e professores, que estão vivenciando justamente essa fase da escolha profissional.

A utilização da mídia para realização da orientação profissional parte do pressuposto de que os veículos de comunicação são canais privilegiados para ensinar a refletir, avaliar, comparar, conscientizar, e por isso, podem ser bastante úteis no processo de fazer escolhas e tomar decisões. A comunicação é:

parte integrante do cotidiano do ser humano, afetando-o profundamente; sendo assim, é imperioso usar as inovações em benefício da comunidade, oferecendo condições para o desenvolvimento das dimensões transformadoras do indivíduo, conjugando valores, interesses e conhecimentos (Macedo, 2000, p. 205).

O que eu vou ser quando crescer? Para muitos, esta não é uma pergunta fácil de responder, especialmente porque isso é exigido precocemente. Conforme Dias e Soares (2009, p.42) relatam, porque é feita precocemente, essa escolha “sofre sempre de um certo grau de desacerto pela imaturidade do jovem”.

Como sublinha Bianchetti (1996), essa escolha pode ser mesmo aterradora, pois muitas coisas estão em jogo a partir dela e por meio dela.

(...) é possível: o filho e aluno provar aos pais e professores que é capaz; os pais projetarem seus anseios íntimos não realizados ou frustrações de que são vítimas; o vestibulando se afirmar ou se frustrar perante colegas e amigos; desencadear o processo de habilitação ao futuro ingresso no mercado de trabalho, etc. O vestibular [ou o Enem]^a pode ainda, ser a porta para a realização pessoal e profissional do aluno, do filho; a porta para o status e reconhecimento social (Bianchetti, 1996, p. 72).

E em se tratando da realidade brasileira, “a questão da seletividade e das possibilidades de todos, indistintamente, conseguirem escolher livremente sua carreira, realizar sua vocação, se apresenta problemática” (Bianchetti, 1996, p. 71). No nosso país, dadas as imensas desigualdades sociais, há uma parcela significativa de jovens que não têm condições financeiras e estrutura familiar e educacional que os ajudem a concretizar o sonho de uma profissão ou carreira. Para esses jovens, a entrada num curso de nível superior representa muito mais, pois é também a possibilidade de ascensão social e econômica, de sair de uma situação de miséria.

Diante desse cenário, o papel do orientador profissional requer compromisso social, de tal forma que este, ao realizar o seu trabalho, precisa ter consciência dos aspectos sociais, econômicos e políticos que intervêm no processo de escolha da profissão (Lisboa, 2000).

Considerando esse contexto, em face do que a entrada na universidade representa e das dificuldades existentes na busca por essa conquista, o trabalho de orientação profissional se revela necessário e importante, e ganha uma dimensão social, uma vez que tem a função de facilitar a escolha de uma profissão ou carreira de um jovem que na maioria das vezes, não tem muitas opções. É auxiliar a escolha, vislumbrar possibilidades, apesar das restrições existentes. Significa descobrir e construir junto com esse jovem um projeto de vida. Sim, pensar na escolha de uma profissão implica

^a Acréscimo das autoras.

esboçar o projeto de sua vida, e, muitas vezes, o aluno o faz sem levar em consideração a aptidão pessoal, prática profissional e realidade do mercado de trabalho. Dessa maneira, muitos jovens ainda sofrem na hora da escolha da profissão. É importante desmistificar essa fase, de forma que o aluno entenda que escolher um curso não significa a definição de toda a carreira profissional. A dúvida, o medo de errar, a tendência a encarar essa escolha como uma sentença irreparável, a falta de conhecimento de si mesmo, a forte influência determinista e a pressão por parte da família (transmissão geracional), a baixa autoestima, a falta de informações sobre a profissão escolhida e as suas distintas áreas de atuação, a falta de reflexão sobre o trabalho como intermediador perante a comunidade no qual está inserido e de seus objetivos futuros ou mesmo uma idealização fantasiosa sobre a profissão desejada, dentre outros fatores, contribuem efetivamente para enredar o quadro apresentado.

Objetivos

O projeto Enem.com Projeto de Vida: Profissão & Carreira objetivou oferecer aos estudantes de Ensino Médio das escolas públicas do Estado do Ceará, sobretudo, bem como a seus pais e professores e a interessados em geral, subsídios para superação de medos, angústias e dúvidas no processo de escolha da profissão e carreira, e informações acerca dos cursos ofertados pelas instituições públicas de ensino superior, a partir das seguintes ações: 1. elaboração e desenvolvimento de material didático, na forma de 10 (dez) fascículos veículos junto com o jornal; 2. produção de 10 (dez) programas de rádio e de 10 (dez) programas de TV, discutindo temas relacionados aos fascículos; 3. desenvolvimento de *site* específico para o projeto com o conteúdo por ele produzido; e 4. manual do professor, que efetivamente constitua suporte aos docentes das escolas, para que eles possam ser agentes facilitadores da escolha profissional de seus alunos.

O projeto

O projeto Enem.com Projeto de Vida: Profissão & Carreira desenvolveu algumas ações, dentre as quais a publicação de 10 (dez) fascículos, formatados a partir de um projeto gráfico atraente, jovem, colorido e moderno, que veiculou informações, em linguagem simples, lúdica e clara. Para sermos didáticos, podemos dizer que cada fascículo compreendeu duas partes: a primeira abordou temáticas psicológicas envolvidas na escolha da profissão; e a segunda informou sobre os cursos e as universidades.

Os fascículos foram organizados com os seguintes temas:

1. E agora? Como escolher uma profissão?
2. Eu tenho um projeto de vida?
3. Quem sou eu? Autoconhecimento.
4. Autoconhecimento, autoestima e felicidade.
5. Talento e escolha profissional.
6. Escolha e vida profissional: como escolher?

7. O que é o Enem?
8. Minha profissão, minha família.
9. Mitos e preconceitos no mundo das profissões.
10. Como ser diferente?

A parte de cada fascículo relativa à psique procurou provocar o estudante a se conhecer, a reconhecer suas habilidades, aptidões, respeitando a sua natureza e preferências individuais, fatores relevantes para a construção de um projeto de vida, perceber também as influências familiares e as demais questões inconscientes que atuam no seu processo de escolha. Para assim, refletir, conversar e debater com pais, professores, colegas e amigos, sendo um multiplicador da ferramenta que lhes foi apresentada.

Na segunda parte de cada fascículo, o estudante encontrou informações sobre os cursos existentes nas diversas áreas das universidades públicas antes no Estado do Ceará, dentre elas: o que faz o profissional, o seu perfil, o que ele estuda, quais as habilidades específicas para o exercício profissional, áreas de atuação, situação do mercado de trabalho, duração média do curso, quantidade de vagas nas universidades, algumas curiosidades e *links* para artigos interessantes sobre cada uma delas. Em cada aba de profissão, o público-alvo dos fascículos também pode ler um breve depoimento de um profissional da área que já atua no mercado.

Nesse segmento dos fascículos também disponibilizamos informações úteis de ordem prática sobre os programas e recursos universitários de apoio aos alunos, em situação de vulnerabilidade econômica, para que estes pudessem sentir-se mais incentivados e confortáveis no seu processo de escolha. Dentre eles: endereços e contatos de cursos preparatórios para o Enem ou vestibular que as universidades oferecem a estudantes das escolas públicas cearenses, bem como residência e restaurante universitário, acesso a serviços médicos, odontológicos, ambulatoriais, psicológicos e psicopedagógicos, acesso a bolsas de iniciativa acadêmica, de extensão, de cultura e arte, de pesquisa e de monitoria, de educação tutorial, auxílio moradia, bolsa atleta de incentivo ao desporto, de iniciação artística e outros programas, como o de formação de células estudantis de aprendizagem cooperativa.

Os conteúdos dos fascículos foram planejados e elaborados por uma equipe multidisciplinar composta por psicólogas e estudantes de psicologia (com experiência em orientação profissional), jornalistas e diagramadores.

Ao todo foram impressos 170.000 exemplares dos fascículos, sendo 140.000 distribuídos para alunos e professores do 3º ano do Ensino Médio e alunos da Educação de Jovens e Adultos, através das Coordenadorias de Desenvolvimento do Estado (CREDES), e 30.000 exemplares distribuídos gratuitamente junto com o jornal O Povo, jornal de grande circulação, que puderam ser adquiridos por qualquer leitor.

Os programas de rádio e TV objetivaram divulgar os conteúdos abordados em cada fascículo, promovendo um diálogo com a sociedade, e especialmente com os estudantes. Esses programas contaram com a participação

de especialistas, orientadores de profissão e carreira, com dicas e sugestões fundamentais para quem está envolvido no processo de escolha profissional e de carreira: alunos, pais de alunos, professores, etc.

O *hotsite* (www.fdr.com.br/enem/profissaoecarreira) é um domínio na internet no qual os alunos, professores e leitores tiveram e ainda podem ter acesso aos fascículos, *podcasts* (programas de rádio) e aos 10 (dez) programas elaborados para a TV.

O *Manual do Professor* foi publicado com uma tiragem de 25.000 exemplares, contendo textos de aprofundamento, orientações para realização de atividades didáticas e psicopedagógicas, dramatizações, dicas de filmes, sites e livros que complementem e enriqueçam o trabalho dos docentes com seus alunos.

Resultados

Recebemos um *feedback* positivo, o qual pudemos inferir a partir dos indicadores de audiência dos programas da rádio e da TV, bem como da boa visibilidade do projeto por meio do *hotsite* e das redes sociais.

O retorno do nosso público-alvo, obtido especialmente através do contato com alunos entrevistados nos programas de TV, é de que as ações do projeto os auxiliaram na escolha da profissão e carreira.

Acreditamos que com isso, num primeiro momento, chamamos atenção para a importância de que a escolha da profissão e carreira seja feita de forma responsável, realista, com base no autoconhecimento e nas informações sobre os diversos cursos existentes nas universidades e sobre o mercado de trabalho. Também percebemos o despertar das camadas sociais economicamente menos favorecidas para o conhecimento acerca do serviço de orientação profissional. Muitos nem sabiam que existia esse trabalho para auxiliarem em suas escolhas.

Podemos perspectivar que através da informação, potencializada pelos canais de comunicação, seja o jornal impresso, o rádio, a TV e a *internet*, a discussão sobre a escolha de uma profissão pode chegar aos mais diversos lugares do Estado do Ceará, fomentando a conversa sobre isso nas famílias, nas escolas e nas comunidades.

Defendemos que esse debate venha à tona e que possa influir em políticas públicas que auxiliem o cidadão na construção de seu projeto de vida, pois partimos da compreensão de que a orientação profissional é uma prática social capaz de estimular o jovem a pensar na construção do seu futuro, por promover a busca sobre si, dando-se conta de sua condição presente, das oportunidades e exigências do mundo do trabalho, buscando caminhos possíveis, escolhendo a partir de uma apropriação de seu contexto e dos fatores que influenciam a escolha. Assim podemos dizer que o compromisso social da orientação profissional neste projeto foi o de sensibilizar os jovens para uma escolha profissional/ocupacional coerente com suas possibilidades.

Conclusões

A Fundação Demócrito Rocha (FDR) e toda a equipe envolvida, por meio das ações propostas no projeto, acredita que pode auxiliar os estudantes na tomada de sua decisão de escolha de curso a seguir, envolvendo os componentes familiares e escolares, dirimindo dúvidas e garantindo um salto em seu projeto de vida, ciente de que quanto mais o estudante se conhecer e conhecer a profissão e as atividades que envolvem a sua pretensa carreira, terá mais chances de escolher um caminho mais seguro e exitoso.

Os meios de comunicação podem contribuir bastante uma vez que é possível falar, explicar, refletir e sensibilizar o jovem sobre o conhecimento de si mesmo, sobre o mundo social e as relações com os outros. A Orientação profissional é um processo dinâmico, incessante e contínuo, e pode ser integrado dos diversos meios de comunicação como uma ação de cooperação entre pais, educadores e o próprio jovem, estimulando a motivação, que é algo interno.

Luchiari (1996, p. 13) considera que:

(...) a Orientação profissional pode ser realizada em diferentes lugares, com diferentes objetivos, para diferentes populações, mas o que ela sempre deve ter em comum são os pressupostos teóricos básicos: o homem é sujeito de sua própria vida, é capaz de fazer escolhas mesmo dentro de condições limitadas e muitas vezes determinantes.

A Orientação profissional em qualquer uma de suas abordagens deve trabalhar para o bem-estar psicossocial do indivíduo, sendo assim um trabalho que promove a saúde mental. ■

REFERÊNCIAS

- Bianchetti, L. (1996). *Angústia no vestibular: indicações para pais e professores*. Passo Fundo: Edupf.
- Dias, M. S. L. & Soares, D. H. P. (2009). *Planejamento de carreira: uma orientação para estudantes universitários*. (1a. ed.) São Paulo: Vetor.
- Bock, S. D. (2008). *A escolha profissional de sujeitos de baixa renda recém-egressos do Ensino Médio*. Tese de Doutorado, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil. Recuperado em 22 set, 2014, de: < <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000447716>
- Lisboa, M. D. & Soares, D. H. P. (2000). *Orientação Profissional em ação – formação prática de orientadores*. São Paulo: Summus.
- Lucchiari, Dulce H. P. S. (1993). *Pensando e Vivendo a Orientação Profissional*. São Paulo, Summus.
- Macedo, E. C. (2000). O rádio informa para o futuro. In M. D. Lisboa & D. H. P. Soares. *Orientação Profissional em ação – formação prática de orientadores*. São Paulo: Summus.

ORIENTAÇÃO DE CARREIRA: OFICINAS COM ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS

Marcos Henrique Antunes¹, Marucia Patta Bardagi², Viviane da Luz Monteiro³



As fases intermediária e de conclusão de uma graduação são períodos nos quais o aluno entra no estágio do estabelecimento profissional, buscando firmar um novo papel: o de trabalhador. Diante disso, se depara com inúmeras variáveis que podem influenciar no planejamento profissional. Dentre estas, há variáveis não controláveis, como a oferta de trabalho na profissão escolhida, a economia regional, a competitividade do mercado, etc. Além destas, há fatores que influenciam este momento e estão relacionados à maneira como o formando se comportou durante a graduação, bem como a sua percepção acerca deste novo papel de trabalhador e, ainda, às oportunidades oferecidas pela própria instituição formadora para o fortalecimento dos projetos pessoais e profissionais e a confiança para a transição universidade-trabalho.

A passagem do período universitário para o mercado de trabalho, momento em que o estudante sente a necessidade de estruturar de forma mais concreta seu projeto profissional, configura uma etapa de transição de carreira, onde o planejamento tem um importante papel. Pode-se definir o planejamento de carreira como a capacidade de delimitar metas e objetivos

¹ Graduado em Psicologia pela Universidade do Oeste de Santa Catarina. Mestre e Doutorando em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Catarina. marcos.antunes@live.com

² Psicóloga, Doutora em Psicologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, bolsista de Pós-Doutorado (CAPES) e professora adjunta do Curso de Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina. Coordenadora do LIOP (Laboratório de Informação e Orientação Profissional) da UFSC. marucia.bardagi@gmail.com

³ Aluna do curso de graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina, estagiária do LIOP. vividlm@hotmail.com

e também identificar as estratégias necessárias para atingi-los, o que implica a presença de componentes decisoriais e exploratórios (Ourique & Teixeira, 2012). No período final da formação, o sentimento de responsabilidade dos alunos aumenta e predominam os sinais de impotência e a sensação de pouco saber para enfrentar o mundo do trabalho. Com isso, os questionamentos costumam refletir o grande medo de sair da faculdade, perder os vínculos estabelecidos e, assim, os alunos costumam se sentir sozinhos, isolados, incapazes de fazer a transição entre ser estudante e ser profissional (Teixeira & Gomes, 2004).

Esta insegurança frente ao início da atividade profissional faz com que os estudantes reifiram a necessidade de auxílio à inserção no mercado de trabalho, e sintam-se especialmente interessados em ferramentas instrumentalizadoras, como estratégias de busca de emprego, oficinas de currículo, entre outras (Werbel, 2000). Aqueles alunos com projetos profissionais melhor definidos sentem-se mais seguros nesse momento de transição. Questões de personalidade e crenças de autoeficácia estão também relacionadas ao planejamento de carreira (Ourique & Teixeira, 2012).

Considerando tais aspectos, e, sobretudo, a relevância de ações que visem o desenvolvimento de carreira nas instituições de ensino, este trabalho foi desenvolvido com o intuito de relatar a experiência de realização das Oficinas de Orientação de Carreira, que tiveram como público-alvo os alunos dos cursos do Centro Sócio-Econômico da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), principalmente do curso de Administração. As Oficinas fazem parte do projeto de extensão “Ponte para o mercado de trabalho do Administrador”, coordenado pelo Laboratório de Inovação e Gestão (LIG) do Departamento de Ciências da Administração, e foram executadas por meio de parceria estabelecida com o Laboratório de Informação e Orientação Profissional (LIOP), do Departamento de Psicologia. O projeto possui o objetivo de auxiliar os estudantes no processo de transição da universidade para o mercado de trabalho, especialmente oferecendo informações e ações que propiciem o planejamento da carreira relacionado ao contexto atual do mercado de trabalho.

Cabe destacar que na UFSC existe a disciplina optativa de Orientação e Planejamento de Carreira, oferecida aos alunos de todos os cursos da instituição desde 2009, uma iniciativa do Laboratório de Informação e Orientação Profissional (LIOP). Já as oficinas de orientação de carreira começaram a ser oferecidas em 2011, atendendo a uma demanda de alguns cursos por intervenções pontuais focando a participação dos alunos finalistas em processos seletivos e a dificuldade percebida por professores e orientadores de estágio acerca do planejamento de carreira dos alunos. A parceria com o projeto “Ponte para o mercado de trabalho do Administrador”, iniciada em 2012, já ofereceu cinco módulos, atendendo a cerca de 80 alunos. A seguir, descreve-se a estrutura e os objetivos específicos de cada encontro e as atividades propostas.

Método

No período que antecedeu a realização das Oficinas de Orientação de Carreira, efetuou-se a divulgação destas atividades por meio eletrônico (cor-reio eletrônico e *site*^a) e diretamente nas salas de aula. Nesse processo, os alunos foram sensibilizados para a importância do tema e convidados a participarem das atividades. A partir disso, foi disponibilizado um período de tempo para que os interessados efetivassem a inscrição. As oficinas foram oferecidas semestralmente, entre os anos de 2012 à 2014, nas dependências da referida Universidade. Este trabalho foi desenvolvido na modalidade de grupo e, em cada uma das edições, houve a participação de, aproximadamente, 15 alunos. As atividades foram conduzidas por duplas de alunos, sendo que, pelo menos, um dos facilitadores era profissional já formado (aluno de pós-graduação).

A idade dos participantes variou entre 18 e 30 anos, cabendo informar que houve prevalência da participação de mulheres em todos os grupos. Sobre o período do curso que frequentavam, os grupos se constituíram heterogêneos, com alunos do segundo ao nono (último) semestre de formação. Em relação aos procedimentos metodológicos, cita-se que as Oficinas foram desenvolvidas em 06 encontros semanais, com duração de duas horas cada, totalizando 12 horas de trabalho. Em cada um deles, havia um tema principal a ser abordado, sendo que o trabalho foi estruturado em dois módulos: 1. autoconhecimento e avaliação de competências e necessidades, e 2. preparação para busca de oportunidades. Ressalta-se que os temas tratados no primeiro módulo relacionam-se aos aspectos decisoriais do planejamento de carreira (Ourique & Teixeira, 2012). Já os do segundo módulo se direcionam para uma perspectiva exploratória desse planejamento. A Tabela 1 apresenta uma sistematização dos aspectos metodológicos e de conteúdo referentes às Oficinas de Orientação de Carreira, os quais serão descritos detalhadamente a seguir.

TABELA 1

Sistematização da metodologia e do conteúdo das Oficinas

Módulos	Encontro	Objetivos	Procedimentos e técnicas
Autoconhecimento e identificação de interesses	1	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação e contrato com o grupo - Discutir as funções do trabalho e os valores e motivações pessoais 	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação em trios - Estabelecimento de contrato - Discussão sobre as funções e valores do trabalho - Tarefa: entrevista sobre características pessoais
	2	<ul style="list-style-type: none"> - Favorecer o autoconhecimento 	<ul style="list-style-type: none"> - Âncoras de carreira - Análise e discussão dos resultados da entrevista - Tarefa: trajetória acadêmica
	3	<ul style="list-style-type: none"> - Analisar a trajetória e o engajamento acadêmico 	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação e discussão da trajetória acadêmica

continua

^a O sítio eletrônico do projeto de extensão "Ponte para o mercado de trabalho do Administrador" é: <http://www.centraldecarreiras.cad.ufsc.br/>

TABELA 1 (continuação)
Sistematização da metodologia e do conteúdo das Oficinas

Módulos	Encontro	Objetivos	Procedimentos e técnicas
Instrumentalização para busca de oportunidades	4	<ul style="list-style-type: none"> - Discutir sobre a confecção de currículo - Refletir sobre as etapas de um processo seletivo 	<ul style="list-style-type: none"> - Elaboração de currículo – teórico e prático - Apresentação pessoal e feedback - Tarefa: revisar o currículo
	5	<ul style="list-style-type: none"> - Dirimir dúvidas sobre a confecção do currículo - Refletir sobre as etapas de um processo seletivo 	<ul style="list-style-type: none"> - Revisão dos currículos - Apresentação pessoal e feedback (continuidade) - Roda de conversa sobre entrevista individual
	6	<ul style="list-style-type: none"> - Refletir sobre as etapas de um processo seletivo - Avaliação e encerramento 	<ul style="list-style-type: none"> - Dinâmica de grupo - Avaliação das Oficinas - Fechamento

Relato das atividades

O primeiro encontro destinava-se ao estabelecimento do vínculo e contrato de trabalho entre os participantes e os facilitadores, além de introduzir a reflexão e discussão em torno de características individuais dos alunos, na perspectiva de favorecer e ampliar o autoconhecimento. Inicialmente, os coordenadores do projeto e os facilitadores das Oficinas apresentavam-se e discutiam sobre os propósitos destas atividades, buscando informar e sensibilizar para a relevância da temática. Em seguida, os alunos eram convidados à formar duplas ou trios, para que neles fizessem suas apresentações pessoais e falassem sobre as expectativas e motivações em relação às Oficinas. Após alguns minutos de conversa, os facilitadores solicitavam que os participantes se apresentassem e falassem, também, sobre as expectativas ao grande grupo.

Depois de ouvi-los sobre estes aspectos, em todas as edições das Oficinas, buscou-se estabelecer uma reflexão no sentido de explorar melhor as motivações e preocupações elencadas pelos participantes, bem como esclarecer dúvidas e distorções em relação aos propósitos da atividade. Esses procedimentos denotam a postura respeitosa e ética com a qual as atividades estariam sendo conduzidas e conferia condições para que, na sequência, fosse estabelecido o contrato de trabalho com o grupo.

Após firmado o contrato, o debate seguia com a discussão mediada pelos facilitadores acerca das funções do trabalho na vida humana, sendo elas: econômica, psicológica e de relações sociais (Sverko & Vizek-Vidovic, 1995). Essa discussão era realizada de modo a provocar que os alunos pensassem sobre suas motivações individuais em torno do trabalho, além de possibilitar uma análise dos diferentes significados que podem estar imbricados na constituição do vínculo laboral.

Dando prosseguimento à esta temática, era aplicada a Escala de Valores Relativos ao Trabalho (Porto & Tamayo, 2008), com o objetivo de identificar quais eram os principais motivos que orientavam os alunos na construção de sua vida laboral. A partir disso, era realizada a avaliação individual do instrumento e estabelecia-se um debate geral sobre os resultados obtidos. Como

tarefa para realizar em casa durante a semana, era solicitado que os alunos entrevistassem pessoas de diferentes contextos (familiares, colegas de trabalho, namorados, amigos, entre outros) sobre as principais características que estas visualizavam neles, devendo trazer isto por escrito para ser debatido na semana seguinte.

O segundo encontro iniciava com a aplicação das Âncoras de Carreira (Schein, 1993), as quais eram avaliadas individualmente, e, depois disso, discutidas em grupo. Nesse processo, buscava-se retomar as reflexões realizadas durante o primeiro encontro, construindo relações possíveis entre os resultados obtidos na Escala de Valores do Trabalho e nas Âncoras de Carreira. Além disso, eram efetuados o processamento e a análise do exercício de auto-conhecimento, problematizando o material obtido pelos alunos a partir das entrevistas realizadas.

No terceiro encontro era efetuada a análise individual da trajetória acadêmica dos participantes, a qual havia sido indicada como tarefa para ser realizada no decorrer da semana. A trajetória acadêmica consiste na descrição de informações acerca das experiências curriculares e extracurriculares do aluno em seu processo de formação. Trata-se, portanto, de um levantamento de dados sobre o engajamento do aluno nas mais diversas oportunidades que estejam disponíveis para ele: participação em aulas, cursos, congressos, palestras, projetos de pesquisa e extensão, estágios curriculares e extracurriculares, eventos, centro acadêmico, movimentos, etc. Este exercício possibilita que cada sujeito perceba os movimentos que têm empreendido durante sua trajetória e identifique as principais características e ênfases desse processo enquanto ele ainda está ocorrendo, de modo que seja possível potencializar as áreas e ações que não estejam recebendo a atenção devida. Assim, o procedimento adotado foi que cada aluno socializasse os resultados do exercício, os quais foram refletidos e debatidos com o grupo.

O quarto encontro se dividia em dois momentos: no primeiro deles, os facilitadores realizavam uma exposição dialogada com os alunos sobre a elaboração de currículo, tratando da importância desse documento e oferecendo orientações para a confecção do mesmo. Como havia sido indicado que os alunos trouxessem seus currículos impressos, enquanto havia a apresentação do assunto, já eram dirimidas dúvidas sobre as possíveis alterações que se faziam necessárias. Ao final dessa discussão, os facilitadores solicitavam que os alunos que desejassem receber um *feedback* individualizado sobre o seu currículo deveriam realizar as mudanças e enviá-lo via *e-mail* no transcorrer da semana.

O segundo momento desse encontro tinha como objetivo principal oferecer subsídios para a participação dos alunos em atividades de apresentação pessoal em contexto de avaliação, tal como ocorre em processos seletivos. Para tanto, foi disponibilizado à cada participante um tempo de, aproximadamente, 05 minutos, no qual deveria realizar sua apresentação para o restante do grupo. Foi solicitado que preparassem essa ação de maneira criativa e direcionada à uma oportunidade de trabalho específica, com base nas áreas individuais de interesse. Dessa forma, estabeleceu-se

a simulação de uma situação real e comum em processos seletivos. Após a apresentação de cada participante, o grupo era convidado a discorrer sobre os principais aspectos observados, sendo eles positivos ou pontos a ser melhor desenvolvidos. Esse procedimento foi adotado com intuito de que os alunos vivenciassem as duas experiências, percebendo-se tanto na perspectiva de candidatos em processos seletivos como na de avaliadores. Cabe destacar que cada participante recebeu, igualmente, o *feedback* dos facilitadores das oficinas sobre a sua apresentação.

No quinto encontro, a primeira atividade consistia numa breve discussão sobre a revisão dos currículos que haviam sido enviados por *e-mail* para os facilitadores das oficinas. Estes abordaram com o grupo as principais dificuldades e recorrências verificadas na confecção do documento. Nesse sentido, eram retomadas e esclarecidas algumas informações necessárias sobre o tema. Após isso, prosseguia-se com a atividade de apresentação pessoal que estava sendo desenvolvida desde a semana anterior, tendo em vista que, em virtude do número de participantes e do processo de *feedback*, essa ação demanda um tempo considerável. Apesar disso, os procedimentos utilizados no exercício permaneciam inalterados. Depois de todos terem realizado sua apresentação, estabelecia-se uma breve discussão com o grupo, a fim de dar o fechamento necessário para esse momento.

Em seguida, os facilitadores coordenavam uma roda de conversa com o tema “entrevistas individuais em processo seletivo”, a qual tinha duração de, aproximadamente, 45 minutos. Nesse sentido, os participantes que já haviam participado de entrevistas eram provocados a compartilhar a experiência com os demais, enquanto que os facilitadores complementavam com outras informações e reflexões, esclarecendo, principalmente, sobre os objetivos e os procedimentos que usualmente estão envolvidos numa entrevista de seleção.

No último encontro, em prosseguimento à preparação para processos seletivos, era realizada a vivência de uma dinâmica em grupo para avaliar a participação e o envolvimento dos alunos nesse exercício. A dinâmica utilizada variou, sendo que nas últimas edições das oficinas foi desenvolvida a “Dinâmica da Bandeira”, cuja meta é a criação de um país e de sua respectiva bandeira, observando-se os aspectos culturais locais (que devem ser pensados pelos alunos). Esta meta deve ser cumprida em grupo, sendo que cada participante recebe uma função específica para cumprir como, por exemplo, recortar figuras, escrever, desenhar, falar. O grupo tinha um tempo médio de 20 minutos para desenvolver essa ação, enquanto que os facilitadores estavam na retaguarda, observando o funcionamento individual e coletivo. Após isto, era realizado o processamento da técnica, apontando os principais aspectos observados: como foi o processo de trabalho em grupo e o comportamento de cada integrante? Quem poderia ter participado e contribuído mais? Quem ficou alheio ao trabalho do grupo? Como se deu o processo de comunicação? Quais os aspectos culturais evidenciados na construção da bandeira e o que significam? A tarefa foi cumprida totalmente? Por meio dessa vivência, a intenção é discutir a relação entre esse tipo de atividade e o perfil desejado para

a função, o que implica em autoconhecimento e conhecimento da realidade ocupacional, além de uma avaliação das competências transversais.

Neste encontro era realizada, ainda, uma avaliação individual escrita das atividades desenvolvidas no decorrer das oficinas, sendo que tais aspectos eram tratados também com o grupo. Após isto, procedia-se com o fechamento das atividades, o que, geralmente, acontecia mediante um breve *feedback* dos facilitadores, assinalando elementos centrais do processo vivenciado pelo grupo durante os encontros.

Resultados e Discussão

As Oficinas de Orientação de Carreira revelaram-se um formato adequado de intervenção para tratar do tema, promover reflexões e tomada de decisão dos alunos. Nesse sentido, a seguir serão discutidos alguns aspectos desse processo que merecem ser destacados.

Primeiramente, é importante mencionar que a proposta das Oficinas foi significativamente bem acolhida pela comunidade acadêmica. Especialmente entre os alunos, que demonstravam-se motivados para participar das atividades, sendo essa uma característica que, de uma maneira em geral, foi observada no transcorrer do tempo e das diversas atividades desenvolvidas. Contudo, julga-se que este dado precisa ser analisado criticamente, tendo em vista que o mesmo pode estar relacionado à carência de ações que atendam às demandas específicas dos estudantes na área de carreira.

Nesse sentido, um dos aspectos observados em todas as edições foi a expectativa de muitos participantes de que esse trabalho abordasse elementos anteriores ao planejamento de carreira, no sentido de “avaliar se estava na área certa”, o que pressupõe uma análise maior sobre a escolha profissional e não era o propósito das oficinas. Ao visualizar tais demandas, os facilitadores buscaram fornecer o maior número de informações sobre as possibilidades de acompanhamento profissional que esses alunos poderiam ter, ao acessar, por exemplo, as diversas atividades executadas pelo LIOP. Diante disso, destaca-se novamente a necessidade de intervenções vocacionais no ensino superior, o que se configura talvez mais como atividade exploratória do que como especificação para muitos estudantes.

Nessa perspectiva, analisa-se que as atividades desenvolvidas possibilitaram, sobretudo, a identificação e o reconhecimento de características da identidade pessoal e profissional. As técnicas utilizadas no módulo de autoconhecimento favoreceram que os alunos percebessem áreas de competência e motivações em relação ao trabalho, sendo que esses aspectos extrapolam as discussões usuais e lineares que tinham em sala de aula sobre inserção no mercado de trabalho. Além disso, eles foram provocados a pensar sobre os diferentes papéis que cumprem ao longo do seu ciclo vital em espaços diversificados (Super, Savickas, & Super, 1996).

Por conseguinte, ressalta-se a importância do levantamento de informações sobre a trajetória acadêmica, visto que esse exercício proporcionou que os alunos refletissem acerca do seu envolvimento nas diversas atividades e

oportunidades de desenvolvimento durante a graduação. Constatou-se que alguns alunos não percebiam a relevância dessas ações que se realizam no decorrer da graduação, tampouco se preocupavam com as repercussões que o seu nível de engajamento pode ocasionar em sua formação e na vida laboral futura. Dessa maneira, compreende-se que a análise das experiências já acumuladas, pode favorecer que o estudante estabeleça a conexão entre as vivências, as habilidades e as aprendizagens que adquiriu e/ou está adquirindo no processo de formação e em outros ambientes além da universidade (Silva, Bardagi, Lassance, & Pereira, 2010). Além do mais, realizar esse inventário pode ser um potencial facilitador para o estabelecimento dos objetivos e prioridades para a construção de um plano de carreira, na medida em que oportuniza ao aluno identificar por quais caminhos têm andado, quais são as ênfases de sua formação, em quais ações tem se envolvido e quais áreas carecem de mais atenção e empenho.

Os elementos discutidos até aqui estão relacionados ao primeiro módulo das oficinas e, portanto, configuram-se como componentes decisivos do planejamento de carreira, os quais trazem a necessidade de desenvolvimento constante da auto-observação e do autoconhecimento por parte do sujeito. Assim, para qualquer decisão, torna-se fundamental identificar claramente o sentido pessoal do trabalho e das atividades desenvolvidas ao longo da trajetória de vida e da formação, o projeto pessoal (não só profissional) futuro, as próprias necessidades e potencialidades, os valores pessoais, etc. (Ourique & Teixeira, 2012). É de suma importância estabelecer para o aluno a relação de interdependência com a dimensão instrumental do planejamento – sem autoconhecimento, não há boa exploração de oportunidades, não há boa preparação para obtenção de estágio ou emprego.

Quanto às atividades desenvolvidas no segundo módulo, percebeu-se que, de um modo em geral, os participantes apresentaram diversos questionamentos e ansiedade, as quais diziam respeito tanto à elaboração do currículo quanto às atividades que usualmente compõem um processo seletivo. A esse respeito, convém enfatizar ainda que alguns dos participantes das oficinas, especialmente os que estavam em fases iniciais do curso, nunca haviam participado de processos seletivos anteriormente, motivo pelo qual manifestaram inquietações e dúvidas. Nesse sentido, analisa-se que as atividades permitiram que eles vivenciassem uma aproximação com essa experiência, através da simulação, num contexto em que era possível o acolhimento dos seus sentimentos e preocupações, sendo que isso pode auxiliar na preparação para esse momento.

Considerações finais

Considerando os elementos discutidos, destaca-se que as atividades possibilitaram aos alunos perceberem a carreira como um processo em constante desenvolvimento, o que favoreceu a análise das demandas de inserção na área de atuação e, em certa medida, a revisão dos motivos pelos quais ocorreu a escolha inicial do curso. Observou-se, também, que os participantes

identificaram as repercussões das escolhas realizadas em sua trajetória acadêmica, principalmente, na qualidade do envolvimento em atividades curriculares e extracurriculares durante a formação. Diante disso, as Oficinas de Orientação de Carreira proporcionaram a análise de diferentes aspectos que compõem e influenciam o desenvolvimento e a gestão das carreiras.

Salienta-se, portanto, a relevância das instituições de ensino oferecerem atividades instrumentalizadoras aos alunos, nas quais sejam devidamente abordadas as questões de carreira e identidade profissional. Tais atividades precisam ser desenvolvidas de forma ampla e devem estar presentes em todo o processo de formação dos estudantes, o que exige, também, que os profissionais técnicos e docentes de diferentes áreas tenham subsídios e qualificação para atuar nesses temas. ■

REFERÊNCIAS

- Ourique, L. R. & Teixeira, M. A. P. (2012). Autoeficácia e personalidade no planejamento de carreira de universitários. *Psico-USF*, 17(2), 311-321.
- Porto, J. B. & Tamayo, A. (2008). Valores do trabalho. In M. M. M. Siqueira (Org.) *Medidas do Comportamento Organizacional*. Porto Alegre: Artmed.
- Schein, E. H. (1993). *Carrer Anchors: Discovering Your Real Values*. São Diego, CA: Pfeiffer & Company.
- Silva, C. B., Bardagi, M. P., Lassance, M. C. P., & Pereira, D. F. (2010). Intervenção com universitários: Uma proposta de disciplina de planejamento de carreira na graduação. In M. C. P. Lassance. (Org.). *Técnicas para o trabalho de orientação profissional em grupo* (175-201). (2a. ed.). Porto Alegre: Editora UFRGS.
- Super, D. E., Savickas, M. L., & Super, C. M. (1996). The life-span, life-space approach to careers. In D. Brown & L. Brooks (Eds.). *Career choice and development* (3rd ed., pp. 121-178). San Francisco: Jossey-Bass.
- Sverko, B. & Vizek-Vidovic, V. (1995). Studies of the meaning of work: Approaches, models and some of the findings. In D. E. Super & B. Sverko (Orgs.). *Life roles, values, and careers – international findings of the Work Importance Study* (pp. 3-21). San Francisco: JosseyBass.
- Teixeira, M. A. P. & Gomes, W. B. (2004). Estou me formando... e agora? Reflexões e perspectivas de jovens formando universitários. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 5, 47-52.
- Werbel, J. D. (2000). Relationships among career exploration, hob search intensity, and job search effectiveness in graduating college students. *Journal of Vocational Behavior*, 57, 379-394.

PROCESSOS DE LIDERANÇA E DE MUDANÇA DE CARGO NO CONTEXTO JÚNIOR: DESENVOLVENDO UM GUIA DE COGESTÃO

Talita Caetano Silva¹, Karla de Oliveira Cruz², Edite Krawulski³



A entrada no ensino superior é uma etapa bastante idealizada pelos jovens na contemporaneidade, o que vem ganhando espaço nas narrativas, expectativas e planejamento de vida desta população. Na literatura sobre desenvolvimento vocacional, um conceito relacionado à preparação para a prática profissional é o de comportamento exploratório, isto é, orientar ações e escolhas futuras, ao buscar reunir informações sobre o próprio sujeito e sobre os contextos de atuação relacionados à profissão escolhida. Desse modo, ao organizar a experiência, o comportamento exploratório contribui para a maturidade de carreira, possibilitando tanto a exploração de si quanto do contexto (Bardagi & Boff, 2010).

Através de experimentações, tentativas, investigações e outros comportamentos, o sujeito se torna cada vez mais seguro para escolher, assumir ou desenvolver-se em uma carreira ou ocupação. A realização de estágios, a participação em monitorias ou em projetos de pesquisa ou de extensão,

¹ Psicóloga e Mestranda em Psicologia no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFSC (Área Psicologia das Organizações e do Trabalho, Linha Formação profissional, desenvolvimento de carreira e inserção no trabalho). Integrante do LIOP - Laboratório de Informação e Orientação Profissional. tcsilvaa@gmail.com

² Psicóloga e Mestranda em Psicologia no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFSC (Área Psicologia das Organizações e do Trabalho, Linha Formação profissional, desenvolvimento de carreira e inserção no trabalho). Integrante do LIOP – Laboratório de Informação e Orientação Profissional. karladeoliveirac@gmail.com

³ Psicóloga, Mestre em Administração e Doutora em Engenharia de Produção – Ergonomia. Docente da Graduação e da Pós-Graduação em Psicologia da UFSC. Ex Coordenadora do Curso de Psicologia e Ex Chefe do Departamento de Psicologia; Integrante do Laboratório de Informação e Orientação Profissional. Ex tesoureira da Associação Brasileira de Orientadores Profissionais (gestão 1997-1999). edite@cfh.ufsc.br

dentre outras atividades extracurriculares, são, portanto, atitudes esperadas ao longo da graduação, as quais estabelecem uma relação contínua com o desenvolvimento de carreira, possibilitando um contexto favorável a ele (Bardagi & Hutz, 2010). Dentre os desdobramentos importantes dos estágios e atividades extracurriculares para a formação e o desenvolvimento de carreira, estão a integração entre teoria e prática, o estabelecimento de metas de carreira e um reforço nas crenças positivas de autoeficácia, além do fortalecimento da identidade profissional e de uma maior satisfação e comprometimento com a escolha profissional (Bardagi & Boff, 2010; Bardagi, Lassance, Paradiso & Menezes, 2006; Teixeira & Gomes, 2004; Haupenthal & Krawulski, 2013; Bardagi, Lassance & Paradiso, 2003; Silva & Teixeira, 2013; Vieira, Caires & Coimbra, 2011; Ziliotto & Berti, 2012; Bardagi & Hutz, 2010).

Uma das estratégias de exploração vocacional possíveis ao longo dos estudos são as atividades extracurriculares desenvolvidas nas empresas juniores (EJs). Associações civis sem fins econômicos, formadas e geridas por alunos de graduação, seus objetivos primordiais, segundo a Confederação Brasileira de Empresas Juniores são o aprendizado e o desenvolvimento profissional dos estudantes, através da prestação de serviços e da realização de projetos para a sociedade de modo geral (Brasil Júnior, 2012). Por sua estrutura semelhante à de uma organização sênior, o ambiente da EJ possibilita ao estudante o desenvolvimento de competências e a proximidade com o cenário real do mercado de trabalho (Dias, Martens & Boas, 2012; Luna, Bardagi, Gaikoski & Melo, 2014), promovendo vivências que muitas vezes se constituem como a primeira inserção em um contexto organizacional. A liberdade para pensar os processos, o estímulo à criatividade e a facilidade de implementação de novas ideias e soluções são ainda destacadas como diferenciais das EJs em relação a outros contextos e estágios.

A Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) conta com empresas juniores desde o ano de 1990. Levantamento realizado em 2013 indicou a existência de 14 empresas juniores federadas estabelecidas no *campus* de Florianópolis e uma no *campus* de Araranguá. Além dessas, à época havia quatro EJs em processo de federação e outras quatro em processo de elaboração e regularização (Costa & Borelli, 2013). Esse panorama revela a dimensão do MEJ na UFSC e sua importância e prestígio dentre parte significativa dos cursos e estudantes da instituição, os quais manifestam grande interesse e envolvimento com esta prática.

O presente relato descreve uma intervenção desenvolvida em uma das EJs sediadas na UFSC por duas ex-graduandas de Psicologia da mesma universidade durante seus estágios obrigatórios em Psicologia Organizacional e do Trabalho desenvolvidos nessa EJ em 2012 e 2013. A empresa onde a ação se desenvolveu é uma das mais antigas da UFSC, vinculada a um dos cursos de Engenharia da instituição, com foco na prestação de serviços de consultoria relativos a processos gerenciais, produtivos e estratégicos das organizações. Outras atividades desenvolvidas se referiam aos processos-chave da própria EJ, responsáveis por sua manutenção e funcionamento, dos quais:

recrutamento e seleção, gestão de processos, prospecção de clientes, rotinas jurídico-administrativas, etc. À época da intervenção, a EJ era formada por aproximadamente 35 membros, distribuídos em uma estrutura hierárquica composta por seis diferentes cargos: *trainees*, gerentes, diretores, vice-presidente, vice-presidente de processos e presidente, além das estagiárias, que ocupavam um cargo específico.

Os *trainees* eram os recém inseridos na empresa e que, durante um semestre, passavam por treinamentos e atividades preparatórias. Os cargos de gerência, mais numerosos, se dividiam em quatro áreas específicas, sendo responsáveis pela realização dos processos de tais áreas, além de poderem também elaborar, vender e gerenciar projetos de consultorias para outras organizações. Cada uma dessas áreas possuía um diretor, responsável por liderar e gerir a equipe, garantindo o cumprimento dos objetivos e representando os demais membros nos processos de tomada de decisão. A área de Consultoria, responsável direta pelo produto principal da EJ, agregava maior quantidade de membros, enquanto as demais (Marketing, Recursos Humanos e Administrativo Financeiro) se constituíam como áreas de apoio.

A presidência era composta por três cargos: vice-presidente, vice-presidente de processos e presidente propriamente dito. O primeiro tinha como foco de atuação a gestão interna; o segundo era responsável pela gestão dos processos e do conhecimento da EJ, e o presidente tinha um foco de atuação mais externo, de comunicação e parceria com diversos setores e entidades da universidade, outras EJs, federações, além de outras organizações. Os membros da presidência e os diretores das áreas formavam a Diretoria Executiva e representavam a liderança formal da EJ.

O processo de sucessão de cargos – um dos focos da intervenção aqui descrita – acontecia semestralmente. Os *trainees* deviam elaborar uma proposta de trabalho para o cargo de gerência em sua área de interesse; após aprovados pela Diretoria, eram alocados como gerentes nas quatro áreas, conforme suas preferências e as configurações da empresa naquele momento. Já aqueles interessados nos cargos de liderança (diretoria e presidência), deveriam também elaborar propostas de trabalho para os cargos almejados, as quais, após aprovadas em diretoria, eram enviadas a toda a empresa. Em datas definidas previamente, aconteciam as “sabatinas”, reuniões formais de todos os membros da empresa para avaliar as propostas de trabalho apresentadas, separadas por cargo de interesse. Assim, realizava-se uma sabatina por área, além de uma para vice-presidente de processos e outra para vice-presidente^a. Cada candidato apresentava ao grupo sua proposta em tempo determinado, na ausência dos demais concorrentes e, após discussão coletiva na ausência dos candidatos, dava-se a votação^b anônima por cédulas.

^a As sabatinas para vice-presidência se estendiam ao cargo de presidência, uma vez que o vice-presidente escolhido atuaria como presidente no semestre subsequente.

^b É importante destacar que os votos possuíam pesos diferentes conforme o cargo em questão. Em todas as sabatinas, os votos dos *trainees* tinham peso menor (por estarem há menos tempo na empresa), enquanto os votos das pessoas da área à qual o cargo em votação se relacionava tinham peso maior.

Ainda que estes processos de sucessão de cargos fossem de extrema importância e constituíssem um período crítico do semestre de trabalho na empresa, não havia qualquer ação formal de apoio a eles, seja contemplando as temáticas relativas ao planejamento e desenvolvimento de carreira dos membros (internamente e externamente à EJ) seja referindo-se às mudanças de gestão, conseqüentes à transição dos líderes. Se, por um lado, as sucessões diziam respeito às escolhas, interesses, expectativas e planos futuros de cada um, produzindo, portanto, impacto direto em sua formação profissional, por outro, elas também impactavam a própria organização enquanto grupo.

Percebeu-se também que devido à ausência de diretrizes claras e padronizadas, a finalização de uma gestão e o início da outra tinham grande variação, pois dependiam exclusivamente das pessoas envolvidas, gerando quebras no ritmo de trabalho, reformulações desnecessárias, problemas de comunicação e outras dificuldades que provocavam desmotivação dos novos líderes, os quais iniciavam seus trabalhos em um ambiente de pressão, ansiedade e pouco suporte. Considerando essa situação, em concordância com a diretoria da empresa, foi construída e desenvolvida uma atividade de estágio cujo objetivo seria o planejamento de carreira dos membros, com foco na sucessão de cargos e no desenvolvimento de lideranças, conforme descrito a seguir.

Método

A demanda pela intervenção foi explicitada de modo recorrente em muitas situações do cotidiano organizacional: conversas informais, rodas de *feedback*, observação das relações profissionais nos períodos de mudança de gestão, discussões em reuniões, acompanhamentos individuais, entrevistas de desligamento, pesquisas de clima organizacional, entre outras. Para subsidiar a ação, elaborou-se uma estratégia de coleta de dados específica e sistemática por meio de entrevistas junto a membros e ex-membros da EJ, além de um questionário enviado via e-mail e respondido por 17 estudantes, diretores e presidentes à época e outros membros e ex-membros que haviam exercido os mesmos cargos em gestões anteriores.

Tanto a entrevista quanto o questionário continham questões principais relacionadas à temática da cogestão, abordando esse processo quando o membro assumiu o cargo, as dificuldades enfrentadas, as atividades e competências consideradas necessárias ao cargo assumido, o processo de cogestão vivenciado e a avaliação de como o processo deveria acontecer, entre outros aspectos. Os dados coletados foram compilados conforme os cargos de liderança ocupados pelos participantes, e categorizados a partir da análise de conteúdo (Bardin, 1977).

Os resultados derivados desse procedimento de análise foram apresentados e discutidos em reuniões de planejamento com os integrantes da área de Recursos Humanos da EJ e em encontros de supervisão com a professora orientadora do estágio, gerando a proposta de intervenção que foi validada

pelos diretores da empresa e também pelo seu coletivo de membros. A intervenção objetivou a construção de um Guia de Cogestão que garantisse um melhor acompanhamento, formalização e padronização do processo de sucessão de cargos, além do desenvolvimento de lideranças na empresa.

Resultados e Discussão

Tendo como base as informações prévias sobre o processo de desenvolvimento de carreira que ocorria na EJ e as necessidades de estruturação e aperfeiçoamento manifestadas, os dados coletados e analisados tornaram possível a criação de estratégias e ações objetivas. Foram identificadas duas categorias de análise: “condições básicas e características necessárias para o exercício do cargo” e “sugestões de atividades e possíveis propostas de melhorias”, as quais forneceram subsídios para a elaboração do guia.

A primeira categoria permitiu observar que apesar das áreas apresentarem especificidades em sua dinâmica e operacionalização cotidiana, muitas características e condições básicas para o exercício de liderança se assemelhavam. Outro aspecto relevante foi o caráter comportamental das características e competências, mencionado em maior frequência do que competências técnicas. Todas as áreas citaram elementos relacionados à organização no cotidiano empresarial, flexibilidade, “poder” de argumentação, disponibilidade em aprender e busca por conhecimento, além de atitude e proatividade, paciência, carisma e agilidade em atender às diferentes demandas. As características mencionadas, voltadas à liderança em si, relacionam-se à percepção atenta e sensível dos diversos fenômenos que ocorriam no ambiente da EJ, além de visão estratégica e visão em longo prazo. A necessidade do estabelecimento de boas relações com os demais membros e com colaboradores externos também foi apontada, como também a importância de um conhecimento amplo e global acerca dos processos da empresa, para além das áreas específicas.

Foi recorrente ainda a referência às competências de saber delegar e orientar os liderados, antecipar problemas e agir de forma preventiva e não apenas corretiva. Conhecimentos específicos em ferramentas, como, por exemplo, Microsoft Excel foram bastante citados, enquanto sobre conhecimentos básicos foi mencionada apenas a importância da apropriação das áreas de atuação do curso ao qual a EJ é vinculada.

A segunda categoria contemplou sugestões sobre as atividades e possíveis propostas de melhorias para a elaboração do guia de cogestão, possibilitando perceber aspectos mais técnicos referidos, comuns a todas as áreas. Todas as sugestões, dentro do possível, foram acatadas e incluídas no documento elaborado, sendo importante enfatizar que elas emergiram a partir do enfrentamento de dificuldades no processo de cogestão – daqueles que já haviam passado por esse momento e daqueles que estavam vivenciando esta transição de cargo. As principais queixas circundavam a falta de contato com os ex diretores, de padronização do processo de cogestão e de esclarecimento sobre as atividades das áreas, além da pouca quantidade de treinamentos,

oficinas e *workshops* e do pouco conhecimento dos processos internos da empresa. Essas queixas indicaram a necessidade de um processo de cogestão mais estruturado e fundamentado. Notou-se também que a cogestão recorrente na empresa – mesmo que de modo informal – refletia diretamente na condução da área após o início da nova gestão, o que reiterou a importância da sistematização de um guia.

O Guia de Cogestão, intitulado “*COGESTÃO NA EJY: Estratégias e Guia de Tarefas*”, constituiu-se de duas partes, uma voltada a estratégias mais amplas a serem desenvolvidas ao longo do semestre de trabalho, e outra direcionada a atividades relativas à cogestão propriamente dita. Enquanto as estratégias se referiam a aspectos mais gerais sobre planejamento de carreira e preparação para a elaboração de propostas e planos de ações para a futura gestão, o guia de tarefas era mais específico para cada área da empresa, contemplando conhecimentos, processos e responsabilidades diferentes – embora aspectos relativos à liderança também fossem contemplados.

Nas *Estratégias de Cogestão* foram elaboradas e descritas as ações: 1. *Workshop de Apresentação das áreas da EJ*; 2. *Acompanhamento e estímulo à liderança* e 3. *Acompanhamento da elaboração das Propostas de Sucessão de Cargo*. O Workshop objetivou apresentar, de maneira descontraída e informal, as áreas integrantes da estrutura organizacional da empresa: todos os membros estariam reunidos em pequenas rodas, conforme a constituição das áreas, e o grupo de *trainees*, divididos em duplas ou trios, deveriam “rotacionar” por essas rodas buscando informações e esclarecendo dúvidas sobre suas funções e atividades desempenhadas.

O exercício da comunicação e do papel de liderança propôs que os gerentes se revezassem entre si para conduzir a apresentação da sua área, de modo que cada um deles assumisse a orientação do grupo em pelo menos uma rodada, abordando três questões: “O que a área faz?”, “Como Faz?” e “Por que faz?”. Após as rodadas, propunha-se uma discussão coletiva, na qual os *trainees* poderiam manifestar o que haviam ou não entendido e eventuais dúvidas. Definiu-se que essa atividade seria desenvolvida ao menos dois meses antes do início do processo de sucessão de cargos, por dois motivos: o *workshop* seria uma atividade de socialização organizacional prevista formalmente, e, portanto, oportunizaria aos *trainees* um melhor conhecimento sobre a EJ e suas atividades, podendo instigá-los a pensar, desde cedo, sobre suas escolhas futuras em termos de áreas e de cargos. Além desses aspectos, essa também seria uma atividade de integração entre as pessoas e de exercício de outras competências importantes para o desenvolvimento profissional, a saber: comunicação, trabalho em equipe, coordenação de grupos e liderança, criatividade, etc.

O primeiro *workshop* de apresentação das áreas obteve resultados muito significativos. A atividade foi operacionalizada conforme planejado, tendo acontecido algumas modificações pontuais, como o pedido feito por alguns gerentes para participar de rodadas em outra área que não a sua, de modo a se aproximar mais das funções que outras pessoas exerciam na EJ. Os *feedbacks* recebidos foram positivos e demonstraram que os objetivos

propostos foram atingidos: os empresários juniores destacaram tanto os conhecimentos e novas ideias que surgiram em algumas rodadas de discussão quanto a própria possibilidade de estarem reunidos e estreitarem relações uns com os outros de uma forma divertida e descontraída. A aceitação por parte da empresa, portanto, foi muito boa e a proposta de intervenção se manteve programada para o semestre seguinte, tornando-se uma atividade consolidada da área de RH.

A estratégia de *Acompanhamento e estímulo à liderança*, por sua vez, teve como objetivo principal trabalhar a motivação dos membros para o exercício do papel de líder, e propôs-se que cada diretor buscasse seus gerentes para conversas formais e/ou informais, as quais deveriam abordar os interesses ou não relativos à ocupação de um cargo de liderança na EJ, e, em caso positivo, que houvesse estímulo e apoio. O mesmo deveria acontecer entre os membros presidentes e os diretores. Além desse foco, considerou-se importante que de algum modo os líderes permitissem que seus liderados tivessem um contato mais direto com algumas responsabilidades relativas à função de liderança. Uma dessas atividades deveria ser a coordenação de reuniões de área, e, para tanto, propôs-se que cada interessado ficasse responsável por organizar as pautas e mediar pelo menos uma reunião antes do período de sabatinas. Recomendou-se também que outras ações nesse sentido fossem realizadas, considerando a dinâmica da própria área e função.

Seguindo a lógica de um acompanhamento mais próximo entre líderes e possíveis líderes, a terceira estratégia de cogestão foi o *Acompanhamento da elaboração das Propostas de Sucessão de Cargo*. Não foram propostas ações específicas para essa estratégia, mas sim estabelecida a orientação de que cada diretor e membro da presidência buscasse um envolvimento atento com as pessoas interessadas em ocupar aqueles cargos, buscando apoiá-las, instruí-las e contribuir para construção de suas propostas.

Enquanto ações posteriores às sabatinas e eleições dos futuros diretores e vice-presidente, o *Guia de Cogestão* incluiu ainda: 1. *Acompanhamento Pós-Sabatina* e 2. *Ações Específicas Pós-Sabatina* (um guia de tarefas direcionadas a cada área/cargo). O *Acompanhamento pós-sabatina* objetivou possibilitar uma melhor apropriação das novas responsabilidades de cada membro, incluindo três direcionamentos básicos: primeiramente, o novo diretor deveria assumir paulatinamente as funções do cargo, contando com o apoio daquele que estava encerrando seu trabalho no cargo, assim como o vice-presidente deveria começar a assumir as atividades do presidente, ao mesmo tempo em que auxiliaria o novo vice-presidente eleito. Além disso, deveriam ser realizadas conversas com os candidatos não eleitos, a fim de trabalhar aspectos motivacionais e auxiliá-los a pensar em outros projetos e propostas a serem realizados na EJ ou até mesmo fora dela, caso estivessem em tempo de desligamento.

Para facilitar essa atividade, as estagiárias elaboraram um roteiro com sugestões de perguntas sobre a autoavaliação da pessoa no processo de sucessão de cargos, os *feedbacks* recebidos e sua identificação ou não com eles, suas motivações, expectativas e planos futuros, entre outros aspectos. Como

terceira tarefa, definiu-se também que os novos líderes deveriam buscar aproximar-se de seus futuros liderados – os quais também estavam em processo de mudança de cargo.

Por fim, as *Ações específicas pós-sabatina*, buscavam listar atividades específicas para cada área, conforme suas atribuições e processos. De modo geral, as atividades atendiam às sugestões dadas pelos participantes da pesquisa que subsidiou a intervenção, e se referiam à leitura prévia dos mapeamentos de processos da área, além da realização de reuniões periódicas com a pessoa que estava deixando o cargo. Tais reuniões deveriam abordar aspectos de caráter operacional – como a explicação detalhada das atividades, o repasse de arquivos e a clareza na definição das diferentes funções que a área engloba e também aspectos estratégicos, relativos, por exemplo, à importância e ao impacto dos processos da área na empresa como um todo.

Também deveriam ser avaliadas as necessidades de treinamentos específicos para os futuros gerentes, quando necessário, e discutidos aspectos motivacionais, além de realizadas ações para a formação e integração da nova equipe. Para os cargos da Presidência, as orientações seguiam basicamente os mesmos direcionamentos, salvo as diferentes atribuições existentes.

De modo geral, o Guia de Gestão estruturou e sistematizou atividades que já ocorriam informalmente, além de propor outras ações de apoio, baseadas em informações coletadas e analisadas sistematicamente. Tal estruturação foi necessária, uma vez que os processos de liderança e de sucessão de cargos de diretoria e presidência ocorrem semestralmente em todas as áreas da empresa, além de repercutirem das experiências individuais e coletivas dos membros. Pode-se dizer que este guia possibilitou maior proximidade dos empresários juniores com as diferentes áreas da EJ e também uma maior propriedade dos processos internos realizados, tendo sido avaliado muito positivamente por todos.

Considerações finais

Conforme já se registrou, com exceção do *workshop* de apresentação das áreas, que se configurou como uma ação nunca antes realizada, boa parte das atividades propostas na intervenção já eram realizadas de algum modo na empresa. No entanto, elas ocorriam de forma pouco estruturada, dependendo da disponibilidade, dedicação e interesse das pessoas envolvidas, o que trazia dificuldades em diferentes níveis: individualmente, pois o aprendizado e desenvolvimento potencial proporcionado pelo exercício da liderança e pelo trabalho nos diferentes cargos e áreas em geral não eram aproveitados de forma significativa; aos grupos, pois a qualidade da gestão das áreas afetava diretamente a realização de seus processos, e à empresa como um todo, que deixava de contar com melhores resultados e de se aperfeiçoar enquanto atividade complementar de formação profissional junto à graduação.

Nesse sentido, a intenção com a coleta e análise dos dados e com a proposição de ações foi justamente de formalizar os processos de gestão,

registrando os aspectos mais importantes que devem permear as mudanças de gestão ao longo dos semestres e valorizando o desenvolvimento de carreira dos empresários juniores. Ainda que essas mudanças sejam constantes – uma vez que a cada semestre a EJ se renova –, a busca pelo desenvolvimento das pessoas deve ser constante, visto que esse é o seu objetivo primordial. Uma cogestão eficiente auxilia não apenas aos novos membros que ocuparão os cargos, mas também àqueles que estão encerrando suas tarefas vinculadas a eles e que poderão lançar-se com mais segurança a outros cargos na própria empresa ou a outras oportunidades, em diferentes contextos organizacionais.

Além dos aprendizados específicos do curso ao qual a EJ se vincula e que são favorecidos por meio dos projetos técnicos e estudos desenvolvidos, esse tipo de organização proporciona a vivência de aspectos relativos ao ambiente de trabalho de modo geral, independentemente de particularidades das áreas de conhecimento. São conhecimentos sobre gestão empresarial, mercado de trabalho e competências comportamentais que se estendem a outros ambientes e que se aplicam a várias outras atividades. Como o desenvolvimento e o planejamento de carreira também englobam esses aspectos, ganham, na EJ, um caráter de experimentação, como aquele possibilitado também pelos estágios, atividades de extensão e iniciação científica, entre outras atividades complementares ao ensino em sala de aula. ■

REFERÊNCIAS

- Bardagi, M.P. & Boff, R. de M. (2010). Autoconceito, auto-eficácia profissional e comportamento exploratório em universitários concluintes. *Avaliação*, 15(1), 41-56.
- Bardagi, M. P. & Hutz, C.S. (2010) Satisfação de vida, comprometimento com a carreira e exploração vocacional em estudantes universitários. *Arquivos brasileiros de psicologia*, 62(1), 159-170.
- Bardagi, M. P.; Lassance, M.C.P. & Paradiso, A.C. (2003). Trajetória acadêmica e Satisfação com a Escolha Profissional de Universitários em Meio de Curso. *Revista Brasileira de Orientação Vocacional*, 4(1-2), 153-166.
- Bardagi, M.P.; Lassance, M.C.P.; Paradiso, A.C.; & Menezes, I.A. de (2006). Escolha profissional e inserção no mercado de trabalho: percepções de estudantes formandos. *Psicologia Escolar e Educacional*, 10(1), 69-82.
- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Ed 70.
- Brasil Júnior.(2012). *Censo e Identidade: Identificando a realidade do Movimento Empresa Júnior*. Recuperado em 08 de julho de 2014, de <http://brasiljunior.org.br/arquivos>
- Costa, F. & Borrelli, C. (2013) *Empresas Juniores da UFSC se destacam em 2013*. Recuperado em 23 de setembro de 2014, de <http://noticias.ufsc.br/2013/12/empresas-juniores-da-ufsc-se-destacam-em-2013/>
- Dias, T. R. F. V., Martens, C. D. P. & Boas, A. A. V. (2012, 29 a 31 de agosto). *Estudo das características comportamentais empreendedoras dos estudantes membros de duas empresas juniores*. Trabalho apresentado no XV Simpósio de Administração da Produção, Logística e Operações Internacionais. Recuperado em 12 de maio de 2015, de http://www.simpoi.fgvsp.br/arquivo/2012/artigos/E2012_T00241_PCN02186.pdf
- Hauptenthal, C. & Krawulski, E. (2013). Interfaces entre atuação em contexto empresarial júnior e satisfação com o curso frequentado. In V.F. Quiroga & M.R. Cattaneo, (Comps.), *Transformaciones en las Organizaciones Del Trabajo: salud y ampliación de ciudadanía* (tomo I, pp.197-2004). Rosário: Editorial de La Universidad Nacional de Rosário.
- Luna, I. N., Bardagi, M. P., Gaikoski, M. M., & Melo, F. de S. (2014). Empresas juniores como espaço de desenvolvimento de carreira na graduação: reflexões a partir de uma experiência de estágio. *Revista Psicologia Organizações e Trabalho*, 14(4), 441-451.
- Silva, C. S. C. & Teixeira, M. A. P. (2013). Experiências de Estágio: Contribuições para a Transição Universidade-Trabalho. *Paidéia*, 23(54), pp.103-112.
- Teixeira, M.A.P & Gomes, W.B.; (2004). Estou me formando... e agora?: Reflexões e perspectivas de jovens formandos universitários. *Revista brasileira de orientação profissional*. 5(1), 47-62.
- Vieira, D. A.; Caires, S. & Coimbra, J. L.(2011). Do ensino superior para o trabalho: contributo dos estágios para inserção profissional. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 12(1), 29-36.
- Ziliotto, D.M & Berti, A.R. (2012). A aprendizagem do aluno inserido em empresa júnior. *Revista Conexão UEPG*, 8(2), 2010-2017.

INTERVENÇÕES DE CARREIRA E SERVIÇOS DE APOIO AO ESTUDANTE UNIVERSITÁRIO NA GRANDE FLORIANÓPOLIS

Suliana Silva¹, Talita Caetano Silva², Marucia Patta Bardagi³



O Ensino Superior no Brasil

Atualmente, no Brasil, as Instituições de Ensino Superior (IES) são classificadas como Universidades, Institutos Federais, Centros Federais de Ensino Tecnológico, Centros Universitários e Faculdades de acordo com o Censo da Educação Superior (INEP, 2014). Essas instituições devem ser formadas para oferecer benefícios de natureza social, cultural, educativa, econômica e tecnológica à sociedade. Considerando que esta é a sua missão, somente tem sentido a existência de IES, tanto na esfera pública, quanto na privada, se estas estão contribuindo para o desenvolvimento do país (Magalhães, Silveira, Abrantes, Ferreira & Wakim, 2010).

O número de matrículas em cursos presenciais (incluindo os sequenciais) das IES públicas e privadas do Brasil cresceu de forma expressiva a partir da década de 1990. Em 2012 ingressaram nas IES 2.747.089 estudantes, o que representou um crescimento de 17,1% em relação ao ano de 2011 e de 91,9% nos últimos dez anos. Quanto ao número de IES, no ano

¹ Psicóloga e Mestranda em Psicologia no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFSC (Área Psicologia das Organizações e do Trabalho, Linha Formação profissional, desenvolvimento de carreira e inserção no trabalho). Integrante do LIOP – Laboratório de Informação e Orientação Profissional. sulianasilva.psi@gmail.com

² Psicóloga e Mestranda em Psicologia no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFSC (Área Psicologia das Organizações e do Trabalho, Linha Formação profissional, desenvolvimento de carreira e inserção no trabalho). Integrante do LIOP – Laboratório de Informação e Orientação Profissional. tcsilvaa@gmail.com

³ Psicóloga, com doutorado em Psicologia (UFRGS). Professora adjunta do curso de Psicologia da UFSC, docente efetiva do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da mesma universidade e coordenadora do LIOP (Laboratório de Informação e Orientação Profissional). Atualmente é bolsista Capes de Pós-doutorado na Universidade de Lisboa (Portugal). sulianasilva.psi@gmail.com

de 2012 foram contabilizadas 2.416, sendo 304 públicas e 2112 privadas (INEP, 2014). O Ministério da Educação e Cultura (MEC), com o objetivo de ampliar o acesso ao Ensino Superior (ES), aumentou o número de cursos noturnos, construiu 14 universidades e 146 *campi*, entre os anos de 2003 a 2010 (MEC, 2013a). Percebe-se, dessa forma, um aumento de instituições, alunos e cursos no ES brasileiro nas últimas décadas, assim como uma preocupação com inserção de jovens entre 18 e 24 anos nesse nível de ensino. Essa expansão é em grande medida devido às políticas públicas de ampliação do acesso e incentivo à permanência dos alunos. No entanto, para muitos autores, essa não é acompanhada de políticas voltadas à qualidade da experiência acadêmica e ao apoio às demandas específicas do novo perfil de estudantes (Durham, 2010, Vargas & Paula, 2011).

Pesquisa realizada pelo Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE) para mapear a vida social, econômica e cultural dos estudantes de graduação presencial das Universidades Federais brasileiras, aplicou questionário em 19.691 alunos, no ano de 2010. Comparando os resultados com aqueles obtidos no ano de 2004, em relação à raça/cor/etnia, ocorreu uma diminuição de 5% no número de brancos principalmente da classe A e um aumento de 6,6% de pretos e pardos na maioria das classes C, D e E (ANDIFES, 2011). O mesmo estudo apontou índice de trancamento de matrícula entre os respondentes de 12,4%, sendo os motivos relatados a insatisfação com o curso (16%), problemas de saúde (10%) e impedimentos financeiros (15%). No entanto, a prevalência desses motivos relaciona-se diretamente com a classe socioeconômica do estudante; enquanto aqueles que pertencem às classes A e B relatam a insatisfação com o curso, nas classes C, D e E é o impedimento financeiro que pesa mais. As seguintes interferências foram relatadas no desenvolvimento das atividades acadêmicas: dificuldades financeiras por 52% e a de acesso a materiais e meios de estudos (livros, computador, entre outros) por 39%. Outros aspectos apontados são dificuldades de aprendizagem e hábitos de estudo (33%), falta de disciplina ou de hábitos de estudo (40%), carga excessiva de trabalho (37%) e a carga excessiva de trabalhos acadêmicos (58%) (ANDIFES, 2011).

Estudos que avaliam as políticas de acesso e o perfil dos alunos reforçam a constatação de que houve ampliação do número de ingressantes no ES com perfil menos tradicional (Sampaio, 2011), assim como a necessidade de maior conhecimento sobre as características, expectativas, projetos e necessidades destes, bem como dos demais integrantes do corpo discente universitário brasileiro. O aumento do interesse de profissionais e pesquisadores de diversas áreas (Educação, Psicologia, Economia, Sociologia) pelas questões do ES se faz notar pelo crescimento das publicações, existência de revistas científicas específicas e investimento em serviços e centros de apoio universitários dentro das IES nos últimos anos. No entanto, Bariani, Buin, Barros e Escher (2004) apontam que é necessário ampliar e aprofundar as publicações sobre ES e fazer uma "sistematização e organização do saber produzido, que ofereça subsídios para o planejamento de investigações

científicas e proporcione uma melhor base para os programas educativos e as políticas decisórias (p.26)".

O Desenvolvimento de carreira no Ensino Superior

O ES tem a responsabilidade de promover o desenvolvimento de competências acadêmicas, cognitivas e pessoais. Este deve ser propiciado por meio de atividades curriculares e extracurriculares, tendo em vista a preparação dos alunos para a vida profissional. Dessa forma, as IES devem entender o sucesso acadêmico dos universitários para além das notas obtidas em cada disciplina, pois isto pode estar associado apenas à habilidade de reproduzir informação e pouca ênfase na preparação dos estudantes para se relacionarem de forma adequada com seus pares, ambientes profissionais e sociais com os quais terão que lidar no decorrer da sua trajetória (Ferreira, Almeida, & Soares, 2001). As principais necessidades e dúvidas dos estudantes concentram-se, na maior parte das vezes, nos momentos iniciais do curso (aqui contam aspectos de adaptação) e na sua fase de conclusão (aqui relacionam-se à transição para o mercado de trabalho) (Lima & Guilherme, 2005). Na literatura de carreira e formação superior, três aspectos da relação universitário – ES têm sido estudados frequentemente tanto no Brasil, quanto no cenário internacional. São eles: a adaptação/integração ao ambiente universitário; a transição universidade-mercado de trabalho; e a evasão (Marinho-Araujo & Bisinoto, 2011). De forma geral, uma questão é apontada de modo sistemático nestes vários estudos – a necessidade de intervenções de carreira no ensino superior, para auxílio nas diferentes fases da trajetória acadêmica.

De acordo com Taveira (2001), a intervenção psicológica no Ensino Superior abrange diversas áreas, entre elas: informação profissional; o atendimento de orientação profissional e de carreira; psicoterapia; apoio psicológico; seminários de planejamento de carreira e vida pessoal; educação vocacional e saúde; apoio médico e social. O período de transição para o Ensino Superior pode ser considerado um rito de passagem para a vida adulta, exige do estudante elevado grau de independência, com os objetivos de organização de uma rotina de estudo, elaboração de atividades, controle sobre tarefas a serem realizadas. Estas demandas são associadas ainda a um perfil variado de ingressantes (Ex.: alunos tradicionais, minorias étnicas, estudantes trabalhadores, estudantes com deficiência). Ressalta-se que os espaços de orientação profissional e de carreira, junto com os serviços psicopedagógicos seriam os locais mais adequados para o desenvolvimento e aperfeiçoamento destas habilidades. Os serviços de carreira disponibilizados aos universitários são complexos, uma vez que existe uma gama variada de demandas e especificidades do ambiente, assim é necessário um amplo repertório de quem realiza esse atendimento, para que esse se desenvolva de forma adequada; além disso, seria necessário que frequentemente investigue-se como ocorrem as intervenções, bem com os resultados das mesmas, assim como a troca de informações entre os serviços existentes (Dias, 2002).

Considerando-se a história do ES, as suas recentes mudanças, com uma expansão ao acesso e diversificação do perfil dos ingressantes, somado aos estudos que demonstram os altos índices de evasão, as dificuldades no processo de adaptação ao novo ambiente e de transição para o mercado de trabalho, faz-se necessário refletir sobre os serviços de carreira que vem sendo oferecido aos universitários no país. Apesar de alguns estudos já apresentarem preocupações iniciais com esse processo, ainda existem poucos dados que mapeiem a estrutura e características destes serviços e intervenções a nível nacional. Dessa forma, diante da complexidade e importância dos serviços de intervenção de carreira voltados aos ambientes universitários, o objetivo desse trabalho consistiu em realizar um levantamento das intervenções e serviços de carreira já oferecidos para estudantes universitários na Grande Florianópolis no estado de Santa Catarina, a fim de suscitar e despertar novas reflexões e discussões acerca da temática.

Método

Participantes

Fizeram parte desta amostra as IES selecionadas por um mapeamento realizado por meio do site do Ministério da Educação e Cultura, das Instituições de Ensino Superior da Região Metropolitana da Grande Florianópolis, que é composta pelos seguintes municípios: Águas Mornas, Antônio Carlos, Biguaçu, Florianópolis, Palhoça, Santo Amaro da Imperatriz, São José, São Pedro de Alcântara e Governador Celso Ramos (Lei 636/2014). Em um primeiro momento foram encontradas 23 IES, sendo 18 privadas e cinco públicas. Após essa primeira etapa, foram selecionadas por meio dos sites institucionais apenas as IES que possuíam algum tipo de informação sobre Serviços de Orientação Profissional e de Carreira – OPC, o que totalizou 11 instituições de Ensino Superior (47,8%), sendo cinco públicas (duas federais, duas estaduais e uma municipal) e seis privadas.

Instrumentos

A coleta de dados foi realizada por meio de um formulário confeccionado previamente pelas autoras.

Procedimentos

Num primeiro momento foi realizada uma busca no site do Ministério da Educação e Cultura (MEC), com o objetivo de obter o endereço eletrônico das IES localizadas na Região Metropolitana da Grande Florianópolis. Após essa etapa, as páginas foram acessadas e foi realizada uma busca com intuito de localizar informações sobre Serviços de Orientação Profissional e de Carreira. Em seguida, os formulários foram preenchidos e analisados. Este trabalho faz parte de um estudo maior sobre serviços de carreira na Grande Florianópolis, que foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética da UFSC.

MODELO DO FORMULÁRIO CONFECCIONADO

Nome da IES		
<input type="checkbox"/> Pública <input type="checkbox"/> Privada	Se Pública: <input type="checkbox"/> Municipal <input type="checkbox"/> Estadual <input type="checkbox"/> Federal	Serviço de Orientação Profissional e de Carreira: <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
Se sim, tipo: <input type="checkbox"/> Palestra e ou Oficina <input type="checkbox"/> Atendimento Individual <input type="checkbox"/> Atendimento em Grupo <input type="checkbox"/> Outro:		Vínculo Institucional: <input type="checkbox"/> Projeto de Extensão <input type="checkbox"/> Serviço de Atendimento aos Alunos <input type="checkbox"/> Setor de Estágios e Empregos <input type="checkbox"/> Outro:
Informações de Contato: <input type="checkbox"/> Telefone <input type="checkbox"/> Email <input type="checkbox"/> Endereço		Informações sobre o serviço: <input type="checkbox"/> Objetivo(s) <input type="checkbox"/> Público atendido <input type="checkbox"/> Atividades <input type="checkbox"/> Inscrições
Público atendido: <input type="checkbox"/> Comunidade <input type="checkbox"/> Alunos da IES		Atividades: <input type="checkbox"/> Orientação e Planejamento de Carreira <input type="checkbox"/> Inserção Mercado de Trabalho <input type="checkbox"/> Questões Relativas à Evasão <input type="checkbox"/> Acompanhamento de Egressos <input type="checkbox"/> Recepção de Ingressos <input type="checkbox"/> Orientação sobre Estágios <input type="checkbox"/> Eventos relacionados a Empregos e Estágio

Resultados

Este estudo pautou-se na técnica de análise documental. No presente trabalho o conteúdo do material foi analisado a partir da unidade de análise de registro (Holsti, 1969, citado por Ludke & André, 1985). Na unidade de registro o pesquisador deve selecionar fragmentos específicos do conteúdo para realizar a análise a partir de frequência, tópicos, temas, ou expressões.

Inicialmente, com base nos resultados obtidos a partir da identificação inicial das IES nos seus respectivos sites institucionais, busca-se apresentar o panorama das instituições que oferecem algum tipo de serviço voltado para Orientação Profissional e de Carreira. De modo a amparar e facilitar a compreensão os resultados serão apresentados de forma comparativa, elucidando os dados referentes às instituições públicas e privadas, a fim de problematizar os objetivos destes dois tipos de segmento educacional.

Ao tratar dos serviços de orientação profissional e de carreira especificamente, percebe-se certo desequilíbrio entre as instituições privadas e públicas no oferecimento de serviços. Enquanto todas as cinco IES públicas constadas no site do Ministério da Educação disponibilizam serviços de OPC para os seus estudantes, das 18 IES privadas apresentadas no site do MEC, apenas seis apresentam serviços voltados a esta temática.

Buscou-se também identificar o quanto de informações relevantes sobre objetivos, características do público, estrutura dos serviços e resultados havia nos sites institucionais. Conforme a Figura 1, com relação à presença

ou não de informações sobre estas questões nos sites institucionais, as mesmas se encontram distribuídas da seguinte forma:

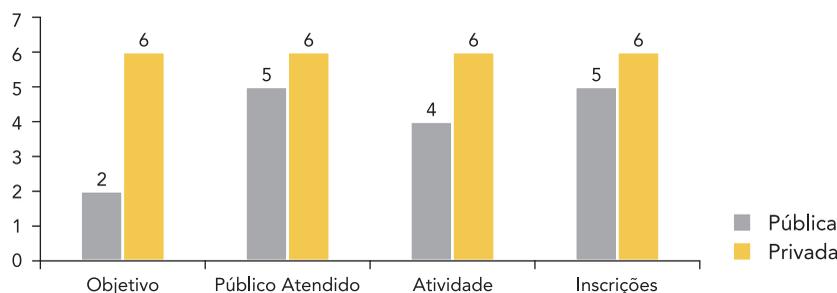


FIGURA 1. Informações disponibilizadas nos sites institucionais

Foi possível perceber que todas as IES forneceram ao menos uma forma de contato, sendo o número de telefone a estratégia mais empregada, totalizando 10 IES que se utilizam desse recurso. Além desse meio de comunicação, surge também o contato de email isoladamente ou ainda acompanhado de um número telefônico. No que diz respeito ao tipo de atendimento realizado, dentre as cinco IES públicas, todas elas oferecem algum tipo de atendimento voltado para questões de carreira, sendo que duas possuem espaços para atendimento presencial e três oferecem palestras e seminários ao público atendido. As seis IES privadas, por sua vez, possuem espaços para atendimento individual e somente uma oferece atendimento em grupo. Com relação ao público atendido, apenas uma instituição privada e quatro públicas oferecem atendimento à comunidade, as outras cinco instituições privadas e uma pública oferecem atendimento exclusivamente aos discentes da instituição. Das 11 IES que compõem a amostra desse estudo, nota-se que duas realizam projetos de extensão voltados à temática da OPC, uma de cunho público e outra privada, quatro funcionam em Serviços de Atendimento ao Aluno, dois estão vinculados a serviços de estágios e empregos e três instituições públicas oferecem palestras.

Outro elemento analisado é quanto ao objetivo dos serviços de OPC estarem explanados nos sites institucionais. Observou-se que as oito IES que têm espaços específicos para atendimento apresentam seus objetivos detalhadamente nos sítios consultados. Destas oito, três dão ênfase ao processo de desenvolvimento do aluno, dois ao trabalho voltado para OPC e três realizam como tema central o atendimento às questões relacionadas aos estágios e empregos. A Figura 2 apresenta as atividades desenvolvidas pelas IES que oferecem serviços de orientação profissional e de carreira aos alunos. Observa-se que as principais atividades voltam-se ao auxílio à inserção no mercado de trabalho, planejamento de carreira e busca de estágios. Nenhuma instituição apresenta informações sobre os resultados esperados das intervenções oferecidas.

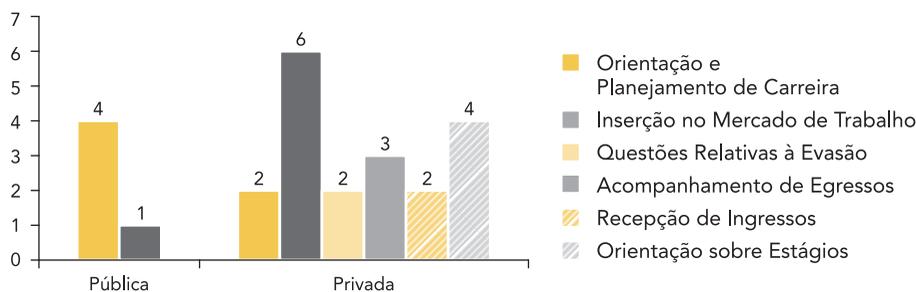


FIGURA 2. Atividades oferecidas pelas IES da Grande Florianópolis

Discussão

Este levantamento buscou identificar informações sobre intervenções de orientação profissional e de carreira oferecidas a alunos universitários na região da Grande Florianópolis. Para isso, fez-se uma análise dos sites institucionais das IES.

Inicialmente, observa-se que das 23 IES analisadas, apenas 11 possuíam informações sobre serviços ou intervenções dessa natureza. O dado de que processos de orientação de carreira não estiveram presentes em grande parte da trajetória de universitários, anterior ou mesmo durante a formação superior, é uma lacuna apontada por vários autores (Almeida, Marinho-Araujo, Amaral, & Dias, 2012; Bariani et al., 2004; Barlem et al., 2012; Marinho-Araujo & Bisinoto, 2011; Marins, Côrrea, & Santana, 2010). Naturalmente, como tratou-se de uma análise documental apenas do material divulgado nos sites institucionais, pode-se pensar que algumas instituições possuam estes serviços sem identificá-los em suas páginas. De qualquer modo, salienta-se a necessidade de ampliação da oferta de intervenções de carreira nas IES e/ou a melhor divulgação e comunicação destas atividades à comunidade acadêmica. Ainda, faz-se necessário ressaltar a baixa qualidade e a dificuldade de localizar as informações nos sites institucionais, principalmente das IES públicas. Visto que estes serviços são considerados de suma importância para a qualidade da experiência acadêmica, a importância da divulgação e descrição mais eficiente dos serviços e intervenções aos alunos é fundamental.

A avaliação das intervenções de carreira pode ser definida, segundo Patton (1997), como o recolhimento sistemático de informação acerca das atividades, características e resultados das intervenções, para possibilitar a averiguação sobre o processo e assim proporcionar um aumento da sua eficiência, e fornecer dados para possíveis modificações futuras. No âmbito internacional pesquisas que visam a avaliar processos de Orientação Profissional e de Carreira são realizadas há mais tempo e recentemente tem se tornado alvo constante de investigação (Loureiro, 2012). Já no Brasil estudos com foco na avaliação dos serviços de carreira oferecidos a estudantes universitários são recentes e pouco frequentes. Nesse sentido, os resultados deste levantamento indicam muita variação na qualidade das informações oferecidas pelas

IES; enquanto algumas tem informações bastante detalhadas e completas, outras apenas citam atividades sem especificar a estrutura, ou o público a qual se destinam. Essa superficialidade pode diminuir o interesse dos alunos na busca das intervenções. Outro dado importante é a ausência total de informações sobre metas e resultados esperados, elemento essencial para que se possam criar processos de avaliação do serviço oferecido.

Independentemente das características do aluno, são muitos os desafios impostos pela experiência acadêmica no ES. Considerando-se as atuais mudanças no perfil do estudante que ingressa nesse nível de ensino, e a própria Educação Superior como ferramenta de promoção social das famílias e grupos menos favorecidos, torna-se essencial a estruturação de alguns serviços técnicos de apoio aos alunos que possam estar com dificuldades de adaptação, assim como focados no aprimoramento da experiência de graduação (Almeida, 2007; Sampaio, 2011). Assim, salienta-se a necessidade de ampliação dos serviços de carreira aos estudantes do ensino superior da região, uma vez que apenas duas instituições possuem intervenções sistemáticas e contínuas. Os resultados aqui alcançados, o confronto com o material e as inferências realizadas poderão servir para possíveis novas análises a partir de outros focos de interesse.

Por fim, ressalta-se a pouca oferta de processos em grupo, o que pode estar relacionado à criação dos serviços em OPC, na década de 1970, que foi influenciada principalmente pela Estratégia Clínica de Orientação Vocacional, com ênfase em atendimentos individuais (Sparta, 2003). Outra questão foi a percepção que as diretrizes dos serviços oferecidos são voltadas à inserção no mercado de trabalho, sendo pouco valorizados os processos de auxílio mais específicos às questões pessoais de escolha e planejamento de vida e carreira, ou seja, grande parte dos programas aqui avaliados tem ênfase na parte instrumental de carreira e pouca na subjetiva, o que levanta questões acerca de qual é a formação acadêmica dos responsáveis pelo serviço e o com que objetivos tais serviços foram criados. Dessa forma, sugere-se que futuras investigações obtenham dados diretamente com os serviços, para complementar e confirmar das informações aqui apresentadas. ■

REFERÊNCIAS

- Almeida, L. S. (2007). Transição, Adaptação Acadêmica e Xito Escolar no Ensino Superior. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, 15(2), 203- 215.
- Almeida, L. S., Marinho-Araujo, C. M., Amaral, A., & Dias, D. (2012). Democratização do acesso e do sucesso no ensino superior: uma reflexão a partir das realidades de Portugal e do Brasil. *Avaliação (Campinas)*, 17(3), 899-920.
- Andifes (2011). Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Universidades Federais Brasileiras. *Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE)*. Brasília.
- Bariani, I. C. D., Buin, E., Barros, R. C., & Escher, C. A. (2004). Psicologia Escolar e Educacional no Ensino Superior: análise da produção científica. *Psicologia Escolar e Educacional*, 8(1), 17-27.
- Barlem, J. G. T., Lunardi, V. L., Bordignon, S. S., Barlem, E. L. D., Lunardi, Filho W. D., Silveira, R. S. & Zacarias, C.C. (2012). Opção e evasão de um curso de graduação em enfermagem: percepção de estudantes evadidos. *Revista Gaúcha de Enfermagem*, 33(2), 132-138.
- Dias, G. F. (2001/2002). Serviços de aconselhamento psicológico no Ensino Superior: uma encruzilhada de questões. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 17/18, 59- 67.
- Durham, E. R. (2010). A política Educacional do Governo Fernando Henrique Cardoso: Uma visão comparada. *Novos Estudos*, 88, 153-179.
- Ferreira, J. A., Almeida, S. L., & Soares, A. P. C. (2001). Adaptação acadêmica em estudantes do 1º ano: diferenças de gênero, situação de estudante e curso. *Psico-USF*, 6(1), 01-10.
- Lima, M. R., & Guilherme, H. M. (2005). Career guidance in higher education: Research data related to case studies. In *Fedora – Psyche Conference, Cognition, Motivation and Emotion: Dynamics in the Academic Environment*. Lisboa, Portugal.

- Loureiro, M. N. P. S. (2012). *Intervenções de carreira no ensino superior: Estudo da eficácia de um seminário de gestão pessoal e de carreira* (tese de doutorado não publicada). Universidade do Minho, Portugal.
- Ludke, M. & André, M. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. SP: EPU, 1985.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2014). *Censo da educação superior 2012*. Brasília, DF: MEC - INEP.
- Magalhães, E. A., Silveira, S. F. R., Abrantes, L. A., Ferreira, M. A. M., & Wakim, V. R. (2010). Custo do ensino de graduação em instituições federais de ensino superior: o caso da Universidade Federal de Viçosa. *Revista de Administração Pública*, 44 (3), 637-666.
- Marinho-Araujo, C. M. & Bisinoto, C. (2011). Psicologia Escolar na Educação Superior: construindo possibilidades diferenciadas de atuação. In Guzzo, R. S. L & Marinho-Araujo, C. M. (Org). *Psicologia Escolar: Identificando e Superando Barreiras*. Campinas, SP: Alínea.
- Marins, C. N. M., Côrrea, E. M., Santana, R. G. (2010). *Iniciação à Engenharia – Um programa para a diminuição da evasão de alunos*. Retrieved from: <http://www.abenge.or.br>
- Ministério da Educação e Cultura (2013). *Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI*. Retirado de <http://reuni.mec.gov.br>
- Patton, M. Q. (1997). *Q.Utilization-focused evaluation: The new century text*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Sampaio, S. (2011). A Educação Superior como Espaço Privilegiado para a Orientação Acadêmica. In Guzzo, R. S. L & Marinho-Araujo, C. M. (Org). *Psicologia Escolar: Identificando e Superando Barreiras*. Campinas, SP: Alínea.
- Santa Catarina. *Lei complementar nº 636/2014, 9 de Setembro de 2014*. Institui a Região metropolitana da Grande Florianópolis (RMF) e a Superintendência de Desenvolvimento da Região Metropolitana da Grande Florianópolis (RMF e Estabelece Outras Providências Florianópolis, SC: Diário Oficial do Estado.
- Sparta, M (2003). O Desenvolvimento da Orientação Profissional no Brasil. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 4(1/2), 1-11.
- Taveira, M.C. (2001). O papel da universidade na orientação e desenvolvimento dos alunos: Contributos para um modelo de intervenção psicoeducacional. *ADAXE – Revista de Estudios e Experiencias Educativas, Espanha*, 17, 65-77.
- Vargas, H. M. & Paula, M.F. C. (2011). *Novas fronteiras na democratização da educação superior: o dilema trabalho e estudo*. Trabalho completo da 34ª reunião anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, Natal, RN, Brasil.
-

PROGRAMA DE ORIENTAÇÃO PARA APOSENTADORIA COM SERVIDORES PÚBLICOS: RELATO DE EXPERIÊNCIA

Marcos Henrique Antunes¹, Renato Cesar Marcondes²



A orientação para aposentadoria constitui-se numa prática emergente no contexto das organizações de trabalho, sendo que os programas desenvolvidos com essa finalidade possibilitam a instrumentalização dos indivíduos para lidarem com as mudanças e os desafios dessa etapa de suas carreiras. Tal prática tem se tornado cada vez mais comum nas organizações, o que ocorre, especialmente, em virtude das novas demandas que se apresentam face ao progressivo aumento da população idosa nas mais diversas esferas sociais.

Diferentes estudos têm evidenciado que a aposentadoria é um dos principais eventos estressores na vida adulta, devido às significativas mudanças que acontecem nesse período, as quais são potencialmente geradoras de instabilidade e insegurança (Duarte & Melo-Silva, 2009; Denton & Spencer, 2009; França & Vaughan, 2008). Nesse sentido, o trabalho desenvolvido nos programas de orientação para aposentadoria se direciona para os quesitos da transição e adaptação ao novo momento de vida e de carreira, abordando aspectos ligados à identidade do sujeito, ao rompimento do vínculo laboral, aos impactos psicossociais que ocorrem nesse processo, o que, por sua vez, abrange uma ampla gama de temáticas e experiências (Pinto & Alves, 2014).

¹ Graduado em Psicologia pela Universidade do Oeste de Santa Catarina. Mestre e Doutorando em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Catarina. marcos.antunes@live.com

² Graduado e Mestre em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Catarina. marcondes.renatto@gmail.com

A orientação para aposentadoria possui como pressuposto central sensibilizar os gestores e demais trabalhadores acerca do fenômeno, promovendo espaços específicos para que emergjam relações de ajuda, que possibilitem a potencialização do trabalhador e o seu desenvolvimento. Nesses espaços, são avaliadas as perdas e os ganhos a serem conquistados, a recuperação de antigos projetos e/ou a elaboração de um novo script de vida. Esse processo pode facilitar o planejamento para a aposentadoria, na medida em que possibilita o intercâmbio de informações e a ampliação do campo perceptivo referente ao tema (Antunes, Soares & Silva, 2015; Zanelli, Silva, & Soares, 2010; Zanelli, Silva, & Tondera, 2013).

Mediante esse cenário, o presente trabalho visa relatar a experiência de um programa de orientação para aposentadoria desenvolvido na modalidade de uma intervenção intensiva, cujos participantes foram servidores públicos de um município catarinense. Entende-se que este estudo pode proporcionar subsídios para o desenvolvimento de outras atividades nessa área por profissionais de diferentes campos do saber, tendo em vista, principalmente, a escassez de materiais que apresentem descrições acerca desse tipo específico de intervenção, conforme salientaram Seidl, Leandro-França e Murta (2014).

Procedimentos para construção do programa

O programa de orientação para aposentadoria, descrito neste trabalho, foi desenvolvido por meio da solicitação de um Instituto de Seguridade Social de um município do interior do estado de Santa Catarina, cuja população é de, aproximadamente, 150 mil habitantes (IBGE, 2013). A partir do convite da instituição, realizou-se, primeiramente, uma reunião com a equipe local, visando conhecer o contexto e as principais demandas que fundamentavam a busca. Nesse sentido, percebeu-se que a instituição estava preocupada em oferecer um serviço mais amplo para o público ao qual se destina, visto que, até aquele momento, suas principais ações ainda se concentravam no campo assistencial e previdenciário, não envolvendo diretamente a atenção à saúde dos aposentados. Essa reunião de reconhecimento da realidade local foi fundamental para uma melhor compreensão das necessidades institucionais e, também, dos sujeitos que se beneficiariam do processo que ali estava sendo construído.

Diante disso, os autores formularam um projeto de trabalho composto por três etapas, sendo elas: 1. Palestra de sensibilização dos servidores pré-aposentados; 2. Execução das atividades do programa de orientação para a aposentadoria propriamente dito; 3. Acompanhamento e processamento do programa em andamento com a equipe da solicitante. Cabe evidenciar que as duas primeiras etapas foram dedicadas à intervenção direta com os servidores municipais que estavam em vias de aposentadoria. Já a terceira etapa foi um momento de análise e avaliação das atividades que estavam sendo desenvolvidas durante o programa, com intuito de proporcionar o acompanhamento e a capacitação dos profissionais da equipe local.

A palestra de sensibilização para a temática teve duração de duas horas e aconteceu 20 dias antes da execução do programa de orientação para a aposentadoria. A divulgação e o convite para essa palestra foram realizados, pela equipe local, entre os servidores públicos municipais que atendiam aos seguintes critérios: 1. estar há, no máximo, cinco anos da data de possível aposentadoria; 2. apresentar motivação e interesse em participar da atividade. Tal evento contou com a presença de 48 participantes e cinco profissionais do instituto contratante, sendo que os últimos estavam desenvolvendo atividades de apoio à organização. Ao final desta atividade, iniciou-se o processo de inscrição para participação no referido programa, cuja adesão dos servidores era voluntária, mediante o preenchimento de ficha de inscrição. Esse processo teve início nesse dia e se prolongou durante a semana.

A segunda etapa diz respeito ao programa de orientação para aposentadoria, o qual ocorreu de modo concentrado, ao longo de dois dias consecutivos de trabalho, totalizando 16 horas de atividades. Configura-se, portanto, numa intervenção na modalidade intensiva, cuja característica principal é justamente o regime de imersão que proporciona aos participantes o contato sucessivo a diferentes palestras e vivências em torno do tema em questão (Seidl, Leandro-França, & Murta, 2014). Para a concretização do programa, a instituição disponibilizou um espaço físico amplo que supria as diferentes necessidades dos participantes ao longo do período de trabalho: auditório, restaurante, espaço social e ao ar livre para prática de atividade física. Para essa etapa foi formado um grupo de 25 participantes acrescidos de cinco integrantes da equipe local.

A terceira etapa do projeto, por sua vez, ocorreu ao final dos dias do programa de orientação para a aposentadoria e durou duas horas, organizadas em uma hora por dia. Esse momento teve como objetivo processar o desenvolvimento das atividades e promover a formação da equipe do instituto para participação em programas futuros.

Por fim, cabe destacar que todas as etapas foram coordenadas e desenvolvidas pelos dois psicólogos autores desse relato.

Participantes

Compareceram à primeira etapa 48 servidores municipais que estavam acima de 50 anos de idade e com a distância máxima de cinco anos da data possível para aposentar-se. Além dos participantes pré-aposentados, estiveram presentes cinco membros da equipe do instituto de seguridade, oferecendo apoio na organização do evento.

Na segunda etapa, o contingente foi de 25 participantes, mantendo as características de idade e tempo de aposentadoria supracitados. Desse total, cerca de 80% eram mulheres. Os níveis de escolaridade variaram entre ensino fundamental e superior completo. Além destes, também estiveram presentes os integrantes da equipe local.

Quanto à última etapa, participaram sete integrantes da equipe de trabalho do instituto promotor das atividades. Essa equipe se constitui interdisciplinar, abrangendo profissionais com formação em Pedagogia, Administração e Contabilidade.

Relato das atividades

A palestra de sensibilização teve como título “Aposentadoria: desafios e mudanças na segunda metade da vida” e objetivou promover a reflexão dos pré-aposentados quanto ao fenômeno da aposentadoria e suas repercussões no contexto de vida de cada um deles, além de convidá-los para o programa vindouro. Para tanto, foram utilizadas duas estratégias principais: num primeiro momento, buscando favorecer a socialização do grupo e a apresentação dos participantes, realizou-se a técnica Sociometria Grupal (Soares & Costa, 2011). Tal técnica consiste em uma medição de diversas informações, características e preferências dos participantes por meio da divisão do grupo no espaço físico de acordo com perguntas. Após, com o apoio de uma apresentação de PowerPoint, os ministrantes apresentaram e discutiram os seguintes tópicos com o grupo: mudanças no cenário demográfico da população mundial, aspectos psicológicos envolvidos no processo de aposentar-se e a importância da elaboração de projetos de futuro.

O programa de orientação para aposentadoria, por sua vez, contou com uma carga horária de 16 horas de atividades, as quais foram desenvolvidas ao longo de dois dias, sendo oito horas em cada. A estrutura do programa, com os temas e estratégias escolhidos, decorre do contato dos ministrantes com a equipe local e com os servidores pré-aposentados, buscando responder às demandas identificadas na reunião de articulação e na palestra de sensibilização. Nessa perspectiva, as Tabelas 01 e 02 foram elaboradas visando sistematizar a sequência do trabalho desenvolvido em cada um dos dois dias do programa de orientação para aposentadoria, com seus diferentes momentos e propósitos.

TABELA 1

Sistematização das atividades realizadas no primeiro dia

Atividade/tema	Objetivo	Recursos utilizados
Cerimônia de abertura do evento	Realizar a abertura do evento, acolher os participantes e apresentar a proposta de trabalho	Breve arguição das autoridades locais, da equipe do Instituto de Seguridade e dos ministrantes
Sentidos e significados da aposentadoria	Conhecer e discutir os sentidos e significados atribuídos à aposentadoria pelos participantes. Realizar a apresentação e socialização dos mesmos	Técnica Trabalho e aposentadoria (Zanelli, Silva & Soares, 2010) realizada em trios, com posterior discussão no grande grupo
Palestra “Os desafios de aposentar-se”	Compreender o processo de aposentadoria e sensibilizar para a importância de realizar projetos	Aula expositivo-dialogada com o apoio de apresentação de PowerPoint
Saúde e qualidade de vida: aspectos biopsicossociais	Analisar aspectos relacionados à saúde em diferentes esferas da vida	Técnica Roda da vida (Soares & Costa, 2011). Discussão em grupo
Palestra “Regras previdenciárias”	Discutir as regras previdenciárias de acordo com as normativas do Instituto de Seguridade do município	Aula expositivo-dialogada com o apoio de apresentação de PowerPoint*
Educação Financeira	Abordar a importância da organização financeira para a aposentadoria	Gastograna (Zanelli, Silva & Soares, 2010)

Nota. *Atividade realizada por um Técnico da Equipe do Instituto de Seguridade Social do município no qual o programa de orientação para aposentadoria aconteceu

As atividades realizadas durante o primeiro dia se dividiram em dois momentos: no primeiro deles, o foco se direcionou para o processo de constituição do grupo de trabalho, com o estabelecimento de vínculo, do contrato e da socialização. Já o segundo momento se referiu à abordagem dos diferentes elementos correlacionados ao tema da aposentadoria, sendo que isto teve início com a reflexão e identificação dos sentidos e significados atribuídos pelos próprios participantes à esse momento de suas vidas. Tal análise subsidiou o trabalho desenvolvido ao longo dos dois dias, na medida em que foram verificados os aspectos específicos que careciam ser destacados mediante as demandas do grupo.

TABELA 2

Sistematização das atividades realizadas no segundo dia

Atividade/tema	Objetivo	Recursos utilizados
Atividade física e saúde	Sensibilizar e motivar para a prática de atividade física	Aula expositivo-dialogada com o apoio de apresentação de PowerPoint e atividade de caminhada ao ar livre*
As mudanças no contexto familiar no processo de aposentadoria	Compreender as transformações que ocorrem no sistema familiar no processo de aposentadoria	Técnica <i>Role-playing</i> / mudança no papel de um familiar (Soares & Costa, 2011). Discussão em grupo
Empreendedorismo	Apontar possibilidades de inserção do tema nos projetos de futuro	Discussão sobre interesses e projetos relacionados a empreender
Planejamento de vida na aposentadoria	Sensibilizar para a necessidade de construção de projetos de vida e contribuir no estabelecimento de prioridades e organização do tempo	Técnicas: Diagrama de Recursos e Plano de Ação (Leandro-França, 2012, adaptado de Murta, 2008a), Refletindo sobre meus sonhos (Soares & Costa, 2011). Discussão em grupo
Avaliação do programa de orientação para aposentadoria	Avaliar o programa e obter feedback	Instrumento qualitativo de avaliação das atividades
Encerramento	Contato e socialização entre participantes, equipe local e ministrantes	Confraternização

Nota. *Atividade realizada e acompanhada por um Educador Físico

Como pode ser observado, o programa de orientação para aposentadoria englobou diversos temas e recursos, os quais foram desenvolvidos num processo metodológico dinâmico e participativo, buscando promover a reflexão e análise de aspectos do contexto de vida dos participantes. Dessa maneira, para cada atividade foi destinado um tempo específico que variou entre uma e duas horas, tendo presente o cumprimento dos objetivos de cada momento, bem como os processos psicológicos e grupais que estavam envolvidos na sua execução. Os ministrantes adotaram uma postura de atenção e respeito com as questões levantadas pelos participantes, procurando, na medida do possível, abordá-las de modo que a trajetória percorrida fizesse sentido para eles. Assim, cada atividade foi devidamente planejada e preparada, prezando pela importância de que as informações e vivências desenvolvidas fossem processadas e os sujeitos se apropriassem dos seus conteúdos, sendo estes aspectos centrais do trabalho com grupos, conforme salientou Murta (2008b).

Em relação à terceira etapa do projeto, a qual se refere ao acompanhamento e processamento do programa em andamento com a equipe da solicitante, cita-se que esta aconteceu ao final dos dias do programa de orientação para a aposentadoria, com duração de duas horas, organizadas em uma hora por dia. Essa ação se propôs a promover a formação da equipe do instituto para participação em programas futuros, contribuindo para que a mesma pudesse se apropriar do processo que estava ocorrendo. Tal capacitação deu-se por meio de uma roda de conversa, na qual todas as atividades realizadas no programa foram discutidas e avaliadas em conjunto pelos psicólogos e pela equipe. Por fim, foi examinado o trabalho dos ministrantes e as demandas locais, apontando perspectivas para ações futuras.

Discussão

Dentre os aspectos que merecem destaque está a variedade de conteúdos que foram abordados durante os dois dias consecutivos do programa de orientação para aposentadoria. Ressalta-se que, ao passo em que isso proporcionou o contato dos participantes com diferentes questões que estão envolvidas na experiência de aposentar-se, esse processo também se constituiu um desafio para ser administrado pelos ministrantes, pois exigiu que as atividades e o grupo fossem coordenados, bem como alguns casos específicos recebessem atenção individualizada em virtude de mobilização emocional. Diante disso, em determinados momentos, foi necessário que um dos ministrantes pudesse se retirar do grupo com algum membro para acolhê-lo e contribuir em suas reflexões. Entende-se que esse movimento pode estar relacionado ao viés que o trabalho obteve em virtude da formação em psicologia dos ministrantes. Todavia, recomenda-se que para a execução das intervenções seja prevista a presença de, pelo menos, dois profissionais com formação em psicologia e condições de acompanhar o grupo.

Murta (2008b) enfatiza que o trabalho com grupos necessita adequada preparação dos profissionais que irão coordená-los, tendo em vista que há fatores facilitadores e fatores dificultadores que podem ocorrer concomitantemente. Isso demonstra a relevância da atenção aos processos que acontecem a todo momento, tanto numa perspectiva coletiva quanto individualizada. Nesse sentido, saliente-se que todas as atividades realizadas durante o programa de orientação para aposentadoria foram conduzidas numa postura ética e respeitosa com os participantes, que levam em conta, sobretudo, questões de ordem técnica como, por exemplo, o estabelecimento de um bom vínculo de trabalho e um contrato psicológico apropriado.

Os resultados da avaliação qualitativa realizada apontaram para um acerto da equipe na escolha dos temas e organização das atividades. Os participantes chamaram a atenção para as consequências de cada uma das atividades na reflexão e construção do planejamento de vida futuro. Os momentos que obtiveram maior destaque no relato dos participantes foram as palestras sobre saúde e qualidade de vida, família e a construção de projetos de futuro.

Tais aspectos podem ser explicados principalmente por sua implicação direta na vida cotidiana dos pré-aposentados.

Ademais, os dados obtidos na avaliação apontam para consequências positivas que decorrem da participação nas atividades realizadas. Dentre eles se destacam a autorreflexão do processo de aposentar-se e o desenvolvimento de novos projetos, que concretizam os objetivos traçados para o programa. Outros aspectos relatados pelos participantes dizem respeito à valorização dos servidores municipais no que tange a saúde e cuidado, além da empatia e reconhecimento dos pré-aposentados com seus semelhantes.

Foi possível notar que os participantes demonstraram satisfação com o formato do programa, tendo em vista que o mesmo propiciou condições para o aprofundamento do tema, sobretudo, pela oportunidade de reflexão e debate consecutivo dos diversos elementos que nele estão envolvidos. Nessa perspectiva, enfatiza-se que o programa de orientação para aposentadoria foi estruturado seguindo uma lógica que permitiu que os distintos conteúdos fossem abordados, culminando na sensibilização para o planejamento de vida. Analisa-se que esse percurso facilita que o indivíduo avance a um nível apropriado para reconhecer suas demandas individuais, familiares e sociais, as quais fundamentam as definições, buscas e perspectivas que farão parte da vivência desse período. De acordo com Magalhães (2010), a definição de metas e o planejamento da aposentadoria podem ocorrer somente quando o sujeito tem clareza de suas prioridades e interesses, o que exige um processo de autoavaliação e exploração.

Percebeu-se que o programa de orientação também se configurou como um meio de acesso e construção de redes sociais, tendo em vista que a convivência, a troca de conhecimentos e o debate das experiências permitiram que os sujeitos estabelecessem contato durante as atividades e este se prolongasse para além desse espaço. Exemplo disso é que os próprios participantes realizaram um movimento voluntário de criar um grupo para uso de um aplicativo de celular que permite a troca simultânea de mensagens entre seus membros. Este grupo foi denominado de “Aposentados em ação”.

Considerações finais

Considerando os elementos apresentados, ressalta-se que as atividades possibilitaram a análise de aspectos relacionados à história de vida e de carreira dos participantes, contribuindo para o reconhecimento dos diferentes elementos que implicam sobre as suas experiências de aposentadoria. Esse processo tornou possível identificar, ainda, potenciais formas de enfrentamento às mudanças que transcorrem nesse momento da vida, sendo estes elementos importantes no desenvolvimento de projetos de futuro. Diante disso, considera-se que a modalidade intensiva de intervenção favorece a participação e o engajamento dos indivíduos nas atividades e discussões propostas, o que pode auxiliar significativamente na decisão, efetivação e vivência do processo de desligamento laboral.

Nas limitações deste relato, são apontadas a relevância e algumas possibilidades de como estruturar e desenvolver um programa de orientação para aposentadoria. Contudo, julga-se necessário que outros estudos, especialmente de natureza quantitativa, sejam desenvolvidos com o intuito de mensurar o impacto dessas intervenções na qualidade de vida dos sujeitos em vias de aposentadoria e/ou já aposentados. ■

REFERÊNCIAS

- Antunes, M. H., Soares, D. H. P., & Silva, N. (2015). Orientação para aposentadoria nas organizações: histórico, gestão de pessoas e indicadores para uma possível associação com a gestão do conhecimento. *Perspectivas em Gestão & Conhecimento*, 5(1), 43-63.
- Denton, F. T., & Spencer, B. G. (2009). What is retirement? A review and assessment of alternative concepts and measures. *Canadian Journal on Aging*, 28(1), 63-76.
- Duarte, C. M., & Melo-Silva, L. L. (2009). Expectativas diante da aposentadoria: um estudo de acompanhamento em momento de transição. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 10(1), 45-54.
- França, L. H. F. P., & Vaughan, G. (2008). Ganhos e perdas: atitudes dos executivos brasileiros e neozelandeses na aposentadoria. *Psicologia em Estudo*, 13, 207-216.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. (2013). *Estimativas da população residente nos municípios brasileiros*. Brasília, DF. Recuperado em 20 de junho, 2015, de ftp://ftp.ibge.gov.br/Estimativas_de_Populacao/Estimativas_2013/estimativa_2013_dou.pdf
- Leandro-França, C. (2012). *Modelo de intervenção breve para planejamento da aposentadoria: desenvolvimento e avaliação*. Dissertação de Mestrado não-publicada, Universidade de Brasília, Brasília.
- Magalhães, M. O. (2010). Técnicas para programas de preparação para aposentadoria. In M. C. P. Lassance. *Técnicas para o trabalho de orientação profissional em grupo* (2a ed., pp. 255-270). Porto Alegre: UFRGS Editora.
- Murta, S. G. (2008a). *Programa de habilidades de vida para adolescentes: manual para aplicadores*. Goiânia: Porã Cultural.
- Murta, S. G. (2008b). A prática grupoterápica sob o enfoque psicoeducativo: uma introdução. In S. G. Murta (Ed.), *Grupos psicoeducativos: aplicações em múltiplos contextos* (pp. 13-30). Goiânia: Porã Cultural.
- Pinto, L. C. S., & Alves, S. C. A. (2014). A atuação da psicologia nos programas de preparação para aposentadoria. *Estudos interdisciplinares sobre o envelhecimento*, 19(2), 525-548.
- Seidl, J., Leandro-França, C., & Murta, S. G. (2014). Formatos de programas de educação para aposentadoria. In Murta, S. G., Leandro-França, C., & Seidl, J., *Programas de educação para aposentadoria: como planejar, implementar e avaliar* (pp. 84-113). Novo Hamburgo: Sinopsys Editora.
- Soares, D. H. P., & Costa, A. B. (2011). *APOSENTAÇÃO: Aposentadoria para a ação*. São Paulo: Vetor.
- Zanelli, J. C., Silva, N., & Soares, D.H.P. (2010). *Orientação para a aposentadoria nas organizações de trabalho: construção de projetos para o pós-carreira*. Porto Alegre: Artmed.
- Zanelli, J. C., Silva, N., & Tondera, N. (2013). Orientação para aposentadoria e Gestão de Pessoas nas Organizações. In L. O. Borges & L. Mourão. *O trabalho e as organizações: atuações a partir da Psicologia* (pp. 644-668). Porto Alegre: Artmed.

A TÉCNICA MAPA DA APOSENTADORIA COMO POSSIBILIDADE DE SENSIBILIZAÇÃO E INTERVENÇÃO EM ORIENTAÇÃO PARA A APOSENTADORIA: RELATO DE EXPERIÊNCIA

Aline Bogoni Costa¹, Dulce Helena Penna Soares²



Neste texto apresenta-se a experiência de atuação com grupos de Orientação para a Aposentadoria (OPA) por meio da utilização da Técnica denominada de Mapa da Aposentadoria (Soares & Bogoni Costa, 2011, p.163), a qual foi construída com o objetivo de sensibilizar e intervir acerca das questões psicológicas e sociais do fenômeno. A escolha por relatar esta técnica deriva de suas amplas possibilidades de trabalho nos grupos e de sua aceitação, identificada pelo engajamento e participação dos integrantes nos contextos em que foi aplicada.

Sobre o FAZER e o SER na Aposentadoria

“Em muitos momentos, me pergunto: o que é importante na minha vida? Quero colocar as coisas certas em primeiro lugar. Penso que me falta estímulo e motivação para conquistar algo novo que me dê prazer. Sinto orgulho por tudo o que já fiz, mas depois da aposentadoria, quando terminou a fase da euforia, comecei a sentir necessidade de fazer algo que me faça sentir mais útil, sentir viva” (relato de participante Grupo de OPA).

¹ Psicóloga e Administradora de Empresas. Mestre e Doutora em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professora Substituta de Psicologia Organizacional e do Trabalho na UFSC. Produção científica e experiências vinculam-se orientação para a aposentadoria, planejamento de carreira, identidade e trabalho, cotidiano e espaços urbanos. <http://lattes.cnpq.br/3523792206757754>. aline_bogoni@yahoo.com.br

² Psicóloga, Doutora em Psicologia na França, Universidade de Strasbourg e Pós-Doutora na UFRGS. Professora Aposentada do Departamento de Psicologia da UFSC. Bolsista Produtividade do CNPq (2006 a 2015). Fundadora e coordenadora do Laboratório de Informação e Orientação Profissional – LIOP por 25 anos. Sócia do Instituto do Ser: Orientação Profissional e de Carreira. <http://lattes.cnpq.br/0390877386572540>. dulcepenna@terra.com.br

Compreende-se a aposentadoria como um processo de transformações identitárias aos sujeitos, que transita entre as esferas pessoal e social, guiado por expectativas idealizadas durante muito tempo da carreira (Muffang, 2009). Pode ser vivida com sofrimento quando tais expectativas convergem, de modo conflituoso e ao mesmo tempo, à perda do lugar no sistema de produção e à necessidade de reorganização espacial e temporal (tempo e lugar de trabalho/tempo e lugar de não-trabalho), experimentando-se a reestruturação da própria identidade (Santos, 1990; Bogoni Costa, 2009; Zanelli, Silva & Soares, 2010; Soares & Bogoni Costa, 2011; Roesler, 2014). Neste contexto, a OPA assume um papel preponderante de facilitação das escolhas, apoiando o processo de planejamento e de elaboração de projetos de futuro, com intervenções possíveis em diversos âmbitos de trabalho (Bogoni Costa & Soares, 2009).

Nos grupos de OPA, são comuns os debates entre os participantes sobre o FAZER na aposentadoria, como forma de reconstruir uma agenda até então preenchida pelo trabalho e guiada por rotinas claras que foram, muitas vezes, estabelecidas ao longo de anos em suas carreiras. Esse tal FAZER, além de referenciar as descobertas de novas atividades, vem acompanhado da busca por sentidos no novo momento de vida, pela apropriação de um cotidiano ainda desconhecido. Seria, então, o FAZER ou o SER destas pessoas que está no centro dos debates?

O FAZER coloca-se na busca pela ocupação do tempo livre, permeada por desejos de satisfação pessoal em uma diversidade de atividades possíveis à reorganização dos dias. Relaciona-se às soluções práticas aos conflitos inerentes a esta transição de carreira. Entretanto, passada a “euforia” da saída do trabalho, constrói-se a necessidade destas pessoas se identificarem e se reconhecerem em algum “lugar” enquanto atores de suas vidas: SER alguém, SER aposentado. O SER, ao mesmo tempo, envolve a ressignificação das referências identitárias, anteriormente vinculadas aos espaços do trabalho, seus sentidos e significados, o sentir-se útil e vivo, como mencionado no relato da epígrafe. O FAZER na aposentadoria é transitório sem o encontro de SER alguém aposentado (Bogoni Costa, 2015), que é uma das maiores inquietações “escondidas” nos debates sobre o tema.

Como os profissionais que atuam em OPA podem trabalhar com estas questões?

A Técnica Mapa da Aposentadoria, que será apresentada a seguir, tem sido utilizada em diversos âmbitos de trabalho da OPA, mostrando-se um interessante instrumento, facilitador de reflexões, da sensibilização e da intervenção acerca do tema.

Descrevendo a Técnica de Orientação Psicológica “Mapa da Aposentadoria”

A aplicação da Técnica Mapa da Aposentadoria (Soares & Bogoni Costa, 2011) oportuniza um espaço de trocas sobre o tempo de aposentadoria junto às pessoas aposentadas ou que estejam próximas de se aposentar, em grupos de orientação para a aposentadoria. Busca-se, por meio de sua aplicação,

sensibilizar e refletir sobre outras perspectivas de fazer, bem como discutir o processo de inserção dos sujeitos nesta nova fase da vida, sobre o SER aposentado. Além disso, possibilita que os participantes de grupos da OPA percebam a existência de novos lugares possíveis ao momento de vida, pois a ideia de um “mapa” traz em si o sentido de “situar”, “localizar” e “colocar sobre um terreno” as questões cotidianas vinculadas à aposentadoria. A construção coletiva do Mapa proposto na Técnica também é uma característica importante, pois promove a interação entre os participantes e a troca de informações sobre o contexto da aposentadoria.

Quando se utiliza a Técnica? Aplica-se a Técnica para grupos de 20 até 30 pessoas, no primeiro encontro de grupos de OPA e em *workshops*, com objetivo de sensibilizar e provocar discussões iniciais sobre a aposentadoria, bem como para compreender como os participantes pensam o tema e quais suas expectativas quanto à orientação. Além disso, a questão do “mapa”, ao trazer a referência de “lugar”, se torna interessante para mobilizar os participantes sobre o SER e o FAZER do aposentado, aspecto geralmente polêmico para estes e que os leva a pensar sobre a reorganização de espaços e tempo da vida.

No que consiste a Técnica e como é aplicada? A Técnica objetiva construir mapas a partir de cinco temas relativos à aposentadoria: (a) mapa dos aspectos positivos; (b) mapa dos medos e angústias; (c) mapa das mudanças sociais; (d) mapa das mudanças familiares; e, (e) mapa das atividades do tempo livre.

Os subgrupos, preferencialmente de até seis integrantes, são formados por indicação do orientador ou por livre escolha, dependendo do contexto e do posicionamento do orientador. Utilizando cartolinas ou papel *craft*, solicita-se aos subgrupos a elaboração de desenhos ou a colagem de figuras que representem o mapa da aposentadoria para eles, sendo que cada subgrupo fica responsável por um tema a escolher. São disponibilizados materiais diversos como imagens fotográficas, revistas, jornais, pinceis coloridos, etc. Estabelece-se o tempo de realização como sendo de, aproximadamente, 50 minutos, que contempla o diálogo entre os integrantes e o processo de confecção.

Finalizadas as produções nos subgrupos, estas são afixadas em local visível, lado a lado, apresentadas e discutidas pelo grupo todo. Podem ser incluídas novas imagens ou palavras a cada mapa, na medida em que o grande grupo traz novas contribuições sobre os temas, tornando assim uma construção conjunta, representando o mapa grupal da aposentadoria. Após concluir esta etapa, é solicitado aos participantes que comentem sobre a experiência, aspectos mais relevantes, o que gostaram e o que não gostaram, bem como sobre os significados de se ter um grande mapa composto pelo grupo.

Para finalizar, o orientador procura sintetizar as ideias discutidas, estabelecendo relações com a importância da preparação para aposentadoria. Este fechamento também pode ser realizado na forma de uma palestra do orientador, onde são retomados os pontos mais importantes e polêmicos levantados, refletindo-se sobre o que significa SER aposentado a partir das discussões do grupo. Os mapas podem permanecer fixados no local onde os encontros prosseguirão como forma de se dar uma continuidade ao processo

de pensar a aposentadoria no grupo. É importante que o facilitador anote os comentários e percepções sobre o grupo durante a Técnica, o que o auxiliará na elaboração e abordagem do tema nos próximos encontros e, no caso de workshops, na construção de relatórios com as demandas identificadas aos organizadores.

Qual o tempo necessário para a realização da Técnica? Geralmente, a elaboração do mapa, as discussões e o fechamento levam cerca de duas horas e meia a três horas, dependendo do tamanho do grupo e do aprofundamento da discussão.

Com a palavra: os Grupos

Neste espaço apresentam-se fragmentos de discussões e algumas das observações construídas por meio da aplicação da técnica aqui apresentada, reunidos e resumidos a partir dos cerca de dez anos de experiência em OPA em que a mesma tem sido utilizada.

Em relação aos *aspectos positivos da aposentadoria*, observa-se alguns temas recorrentes na elaboração dos mapas grupais, tais como: (a) maior disponibilidade e liberdade de tempo para a família e amigos, bem como para atividades de lazer e realização de viagens; (b) maior zelo com a saúde e cuidados pessoais, com a intensificação de atividades físicas, atenção com a alimentação e visitas preventivas a profissionais da saúde; (c) a possibilidade de escolher uma atividade prazerosa, como a realização de leituras, a aproximação das artes por meio de cursos, o cultivo de plantas, a busca de estudos diversos, a dedicação a *hobbies*; (d) possibilidade de conhecer novas pessoas, de fazer novos amigos, de construir afetos, de namorar; (e) possibilidade de descobrir novas habilidades e interesses que podem ser geradoras de recursos financeiros; (f) buscar espaços e alternativas para o trabalho voluntário.

Quanto aos aspectos financeiros, apesar de haver perdas de renda na maioria dos casos, geralmente é um item que aparece vinculado aos aspectos positivos. Verifica-se que os participantes procuram encontrar possibilidades de economizar, gastando menos com vestuário, com alimentação e deslocamento, revendo prioridades e planejando melhor suas escolhas, a exemplo da opção por pacotes de viagens promocionais. Já os sujeitos que mencionam a necessidade de obter ganhos extras após a aposentadoria, comumente procuram conciliar a busca financeira com atividades prazerosas. Por exemplo, uma participante que gostava do trato com animais disse que iria *“fazer cursos de dar banho em cachorro”*; outro participante, apreciador do turismo, afirmou: *“me especializarei para ser guia de grupos de viagens”*.

Alguns comentam que, na aposentadoria, *“estão numa zona de conforto”*, podem viver a vida com menor pressão, estar sob menos estresse, ter horário livre *“sem relógio nem despertador”*, sair da empresa com vigor e dar-se conta de que existe vida fora do trabalho. Os amigos distantes podem ser acessados pessoalmente com viagens, pois existe uma maior possibilidade de retorno e visitas a parentes, aos filhos e/ou netos distantes. Outros relatam a satisfação do dever cumprido e a possibilidade de retomada de sonhos abandonados em

função do trabalho. Em muitos comentários, verifica-se a noção de ter uma tranquilidade, “*ah vida boa, poder ir ao salão de beleza com mais calma*”, “*escolher os horários para circular pela cidade que sejam mais tranquilos*”, “*acordar sem pressa, tomar um café às 10 horas*”.

Nos mapas sobre os *medos e angústias da aposentadoria*, aparecem em evidência os medos da depressão, da solidão, das doenças, do divórcio, da morte dos cônjuges, da distância ou afastamento dos filhos, da rejeição, do preconceito das pessoas, da falta de sexo e do envelhecimento, presentes em falas como “*aposentar-se é envelhecer por dentro*”. Referem-se à angústia da perda da imagem social de trabalhador, passando a serem vistos como pessoa inativa, inútil, que não tem mais nada a oferecer à sociedade, em expressões como “*a gente não é mais nada*”. Também, o medo do “*ponto final*” e a imagem do envelhecimento, acompanhados do sentimento de se tornar alguém sem nada a acrescentar. A perda de estímulo para descobrir coisas novas, a “*perda de prazer de ter prazer*”. A perda intelectual enquanto um fator negativo também está presente nas falas, onde as pessoas em fase de se aposentar não se sentem mais parte das instituições ou são vistas como desatualizadas.

Neste mapa, são comuns as referências a um horizonte mais curto, a falta de motivação para novas descobertas e o fechamento de novas possibilidades. Ao mesmo tempo, aparece a falta de um objetivo de vida e a necessidade de mudança de paradigma, de fazer outra coisa, por exemplo, “*eu sou médico, agora vou estudar direito*”. Outro receio é de não saber o que fazer com o tempo ocioso, pela falta de compromissos. Para alguns, falar da aposentadoria é como deixar *cair uma máscara do prestígio* e sentir o medo de se tornar vagabundo, perdendo as referências identitárias que faziam a pessoa ser alguém e, com isso, sentir os amigos se afastarem. Nesse aspecto da perda de referências profissionais, tem-se o medo de ser esquecido, de lidar com o carimbo de aposentado na carteira de trabalho e deixar o sobrenome da empresa onde trabalhou. Ouvem-se, comumente, relatos de saudade e de nostalgia do tempo que passou e de ter a referência do trabalho como um meio de socialização, de encontro com as pessoas e com os amigos “*porque nós nos constituímos com a nossa profissão*”.

A questão financeira também é recorrente no mapa dos medos, geralmente referenciando compromissos assumidos anteriormente. Comentam que o salário fica menor pela perda do vale alimentação e de outros benefícios trabalhistas, também, poderão gastar mais por motivos de doenças e com relação aos filhos e netos, ainda dependentes. Sentem-se angustiados com a perda de parte dos vencimentos, pela possibilidade de conflitos familiares e da relação conjugal.

Quanto às *mudanças sociais* na aposentadoria, encontram-se mapas que enfatizam benefícios reconhecidos pela sociedade como: a meia-entrada no cinema e teatro, a passagem grátis nos ônibus municipais e estaduais, os descontos em farmácias, desconto em viagens, linhas de financiamento especiais para aposentados e a redução de desconto com a previdência para algumas categorias profissionais. Identificam e utilizam os direitos da idade,

“já me sinto um senhor e tenho direito na fila para pegar a carne, para sentar na frente no ônibus. Sou novo ainda, mas sei que são fases da vida e não reluto”. Contudo, também enfatizam as perdas de benefícios de trabalhador e das relações, semelhantes ao que foi citado no mapa dos medos e angústias, como o deixar de ter uma referência profissional, um *sobrenome* de empresa. São comuns os relatos de desconforto ao voltar na empresa para uma visita, sentindo-se incomodados com a possibilidade de atrapalharem a rotina ou, ainda, por perceberem que os ex-colegas não dão mais atenção. Ainda, aparece frequentemente a questão do preconceito social em relação ao aposentado, visto como um idoso, por exemplo, na fila do banco, *“os idosos são vistos com raiva, como aqueles que furam fila”.*

As *mudanças familiares na aposentadoria* aparecem através do temor de ser explorado pela família e, por outro lado, da necessidade de impor limites, de marcar o seu espaço na casa, nas atividades a serem desenvolvidas. Muitas mulheres comentam que *“não quero ficar em casa cuidando dos netos, ou da casa, como se eu não tivesse outra ocupação ou que fosse uma obrigação minha para com a família”.* Porém, ao mesmo tempo, sentem a necessidade de ser útil, de ajudar os filhos e os netos. Existe, ao mesmo tempo, o temor da saturação das relações conjugais, dos problemas de saúde e novamente do preconceito com o idoso, pois percebem que a família não vê bem o idoso e discriminam o aposentado, temem haver intolerância: *“está à toa, todo dia em casa sem fazer nada!”.*

Apontam como positivo nas mudanças familiares com a aposentadoria, a maior disponibilidade de tempo, horários flexíveis, além da satisfação pelo convívio e a busca por um novo lugar em casa, como alguém experiente, contribuindo com ideias e exemplo de vida. Comentam sobre as possibilidades de fazer atividades conjuntas com familiares, como exercícios físicos, voluntariado, festejar datas, sair para passear e viajar.

Acerca das questões financeiras envolvendo a família, geralmente relatam a importância do controle, citando a elaboração de planilhas para a anotação de gastos e a necessidade de refletir sobre as despesas cotidianas. Tratam da diferença entre o desejo e a necessidade de consumo dos membros da família, pois a diminuição do orçamento pode dificultar a vida cotidiana e esta deve ser enfrentada com o planejamento conjunto.

Por vezes, alguns dos aspectos negativos vinculados à família, dificultam ou adiam a decisão da aposentadoria, por exemplo, em relação aos relacionamentos desgastados com cônjuge ou filhos um participante comentou: *“ao chegar em casa percebi como minha mulher estava diferente, nem parecia a mesma com a qual me casei há 30 anos atrás!”.* Entre outros aspectos relatados, estão a redução de renda não aceita pela família e a perda de “segurança” com a extinção de seguros de vida e planos de saúde.

Em relação ao *tempo livre do trabalho*, aparecem muitas interrogações, em como gerir este tempo e como planejá-lo de forma que traga satisfação. Alguns se questionam em como utilizavam o tempo livre enquanto tinham vínculos laborativos, como ocupavam os finais de semana por exemplo. Muitos percebem que os tempos ditos livres também eram tempos de trabalho, dedicados

às coisas da casa, como manutenções diversas para prosseguir com mais uma semana. Assim, questionam se tiveram, realmente, algum tempo livre durante toda a vida e se sabem como lidar com esta possibilidade. Então, o vazio deixado pelo trabalho causa temor, por não se saber o que fazer além dele. Existe, também, a necessidade de lidar com a apropriação do seu tempo livre pelo outro, com solicitações de familiares e amigos para fazerem coisas corriqueiras por eles, em pedidos frequentes como *“Já que você está sem fazer nada, então vai no banco pra mim?”*.

Relacionado ao tempo livre, os participantes, normalmente, falam sobre a questão de gênero, citando diferenças entre a aposentadoria de homens e mulheres. Segundo os relatos reunidos, a mulher *“tem mais opções de lazer e de atividades manuais”* ou *“é mais fácil se aposentar, pois ela volta pra casa, vai fazer bolo, costurar, e cuidar dos netos, mas a gente faz o quê?”* e existe uma *“dificuldade maior da inclusão do homem no convívio doméstico em contraposição a rainha do lar”*. Há, também, comentários acerca de algumas profissões em que o aposentado pode continuar exercendo a mesma atividade, como no caso do professor, e outras em que o há uma ruptura quase que total com o fazer adquirido, no caso de bancário e policiais, ao deixarem a instituição, deixam também a possibilidade do seu FAZER.

Por meio deste mapa, é possível identificar pessoas que vão descobrindo muitas possibilidades de lidar com o seu tempo livre ao longo das discussões favorecidas pela construção do mapa. Aparecem depoimentos de este tempo pode ser utilizado de diferentes formas, como a realização de novos projetos e atividades prazerosas, escolhendo entre diversas opções de atividade física, fazendo trabalhos manuais, aprendendo a tocar instrumentos musicais, fazendo aulas de dança, indo ao cinema e ao teatro, fazendo cursos de culinária, praticando a jardinagem, a marcenaria, a pintura, a escultura, fazendo voluntariado... Então, ao descobrirem tantas opções que lhes são atrativas, alguns afirmam que irá faltar tempo para fazer tudo isso, *“vai faltar tempo até para dormir”*.

Considerações finais

A aplicação da técnica Mapa da Aposentadoria em OPA tem possibilitado a sensibilização dos participantes para novos momentos da orientação, bem como favorecido as reflexões sobre os significados e os novos “lugares” possíveis na aposentadoria, o que também facilita a intervenção. Geralmente, a técnica é lembrada pelos participantes na avaliação grupal como uma construção propícia para o entendimento da aposentadoria enquanto um processo que envolve muitos aspectos da vida e, também, como um momento para interagir com os demais participantes e perceber que muitas questões, dúvidas e medos são recorrentes no grupo.

Aos orientadores, a técnica permite explorar diversos aspectos da aposentadoria e, de certo modo, facilitar ao grupo para que extrapole a compreensão geral e se aproxime de questões específicas em cada um dos cinco temas trabalhados nos mapas. Este movimento, no caso de grupos de longa

duração, enriquece as discussões e permite um encadeamento de interesses para os próximos encontros. No caso de *workshops* possibilita a identificação de necessidades e demandas a serem relatadas às instituições, objetivando a continuidade do trabalho pela mesma.

Por fim, acredita-se que a adoção da técnica possibilita a reflexão inicial sobre os diversos espaços de vida que os aposentados podem ocupar no seu tempo de aposentadoria, facilitando, desse modo, que se reconheçam e se identifiquem enquanto SER ativos deste momento, bem como que encontrem nas opções de FAZER aquilo que os permita a realização pessoal e satisfação na aposentadoria. ■

REFERÊNCIAS

- Bogoni Costa, Aline. (2009). *Projetos de Futuro na Aposentadoria*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- Bogoni Costa, A., & Soares, D. H. P. (2009). Orientação psicológica para a aposentadoria. *Revista Psicologia: Organizações e Trabalho*, 9(15), p. 97-108.
- Bogoni Costa, A. (2015). *"Tão perto e tão longe": o cotidiano de aposentados nos espaços urbanos da cidade de Florianópolis*. Tese de Doutorado não publicada, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- Muffang, S. (2009). *La retraite? Pas si simple! Comment passer le cap*. Paris: Ellipses.
- Roesler, V. (2014). *Posso me aposentar "de verdade", e agora?: contradições e ambiguidades vividas no processo de aposentadoria*. Curitiba: Alteridade.
- Santos, M. de F. S. (1990). *Identidade e Aposentadoria*. São Paulo: EPU.
- Soares, D. H. P., & Bogoni Costa, A. (2011). *Aposent-Ação: Aposentadoria para Ação*. 1 ed. São Paulo: Vetor Editora.
- Zanelli, J. C., Silva, N., Soares, D. H. P. (2010). *Orientação para Aposentadoria nas Organizações de Trabalho*. Construção de projetos para o pós carreira. Porto Alegre: Editora Artmed.

ORIENTAÇÃO PARA A APOSENTADORIA: POSSIBILIDADES DE ATUAÇÃO PARA O ORIENTADOR PROFISSIONAL

Dulce Helena Penna Soares¹, Aline Bogoni Costa²



A Orientação para a Aposentadoria (OPA) é um campo de atuação ainda jovem que, nas últimas duas décadas, tem se desenvolvido cientificamente no país em atividades de pesquisas e extensão, ampliando-se, ao mesmo tempo, as alternativas para as práticas profissionais. Neste breve texto, objetiva-se reunir elementos que situam a OPA no âmbito da Psicologia, em termos das possibilidades, métodos e desafios da atuação.

Os significados da aposentadoria

A busca por entender a relação do ser humano com o trabalho nos diferentes momentos da carreira, constitui-se como um aspecto central à atuação e à intervenção de Orientadores Profissionais. O trabalho representa uma das principais fontes de sentidos e significados sobre os modos de vida, sendo que suas referências reportam, ao mesmo tempo, à percepção das pessoas sobre si próprias, o contexto e o ambiente em que se inserem, e às relações sociais possibilitadas ou não por meio de seu fazer. “O que você faz?” e “em que você trabalha?” são indagações recorrentes em diálogos de

¹ Psicóloga. Doutora em Psicologia na França, Universidade de Strasbourg e Pós-Doutora na UFRGS. Professora Aposentada do Departamento de Psicologia da UFSC. Bolsista Produtividade do CNPq (2006 a 2015). Fundadora e coordenadora (por 25 anos) do Laboratório de Informação e Orientação Profissional – LIOP. Sócia do INSTITUTO DO SER: Orientação Profissional e de Carreira. <http://lattes.cnpq.br/0390877386572540>. dulcepenna@terra.com.br

² Psicóloga e Administradora de Empresas. Mestre e Doutora em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professora Substituta de Psicologia Organizacional e do Trabalho na UFSC. Produção científica e experiências vinculam-se orientação para a aposentadoria, planejamento de carreira, identidade e trabalho, cotidiano e espaços urbanos. <http://lattes.cnpq.br/3523792206757754>. aline_bogoni@yahoo.com.br

peessoas que se conhecem e, geralmente, se colocam logo após a revelação do nome: “Eu sou fulano. Trabalho na empresa X”. Pensando desta maneira, o trabalho constitui-se como uma categoria central (Antunes, 2010, 2011; Cardoso, 2011) e integradora da vida humana (Tolfo & Piccinini, 2007), por meio da qual as pessoas constroem sentidos e significados e se reconhecem psicológica e socialmente.

Considerando essa centralidade do trabalho, o que ocorre quando é chegado o momento da aposentadoria e vive-se o “não trabalho” e/ou a inexistência de vínculos formais de emprego? O que se deixa além da carteira assinada, do horário delimitado, de alguns protocolos e formalidades? O que acontece com os papéis internalizados que podem continuar importantes (cargos ocupados, a referência de pertencer a um grupo)? É possível “reorganizar” a identidade?... Afinal, aposentadoria: que fenômeno é esse?

Compreende-se a aposentadoria como um processo contextual, dinâmico, envolvido por contradições e ambiguidades (Muffang, 2009; Zanelli, Silva & Soares, 2010; Lima, 2010; Soares & Bogoni Costa, 2011; Roesler, 2014; Bogoni Costa, 2015). “*Aposentadoria: não é tão simples assim! Como atravessá-la?*”, é a expressão de Muffang (2009) utilizada para intitular seu livro, referindo-se à aposentadoria como um fenômeno social e, também, como um evento subjetivo necessário de ser reconhecido e compreendido pelas pessoas, ou seja, um processo que transita entre duas esferas: a pessoal e a social. No pessoal, a partir de um novo olhar sobre si mesmo, novos projetos, novos relacionamentos e, talvez, novas atividades; no social, pelos critérios e etapas a serem cumpridos para se aposentar, bem como pela compreensão de que existe um “lugar” social demarcado ao aposentado, que, em muitos casos, pode ser o próprio recolhimento aos aposentos, em seu significado mais denotativo (Bogoni Costa, 2015).

Um dos questionamentos recorrentes aos psicólogos sobre a aposentadoria é: por que algumas pessoas esperam tantos anos para se aposentar e vivem o momento com sofrimento? Muffang (2009) entende que isso ocorre porque a aposentadoria é o momento da carreira (e da vida) em que estão depositadas esperanças e expectativas idealizadas por anos. “Quando eu me aposentar, haverá tempo para praticar esportes”, “quando eu me aposentar, ficarei mais com a família”, “quando eu me aposentar, farei as viagens que sempre desejei”, “quando eu me aposentar, poderei dedicar-me aos vínculos sociais”, são expressões reiteradas por muitas pessoas ao longo da carreira. Entretanto, tem-se evidenciado, por meio de diversos estudos (França & Vaughan, 2008; Bogoni Costa, 2009, 2015; Lima, 2010; Antunes, 2014; Roesler, 2014), o quão difícil pode ser elaborar novos projetos de vida e se experimentar aposentado(a).

Neste sentido, afirma-se que a aposentadoria ocorre acompanhada de diversas transformações no cotidiano, podendo representar a perda de um lugar, de um espaço e, ao mesmo tempo, o ganho de um tempo livre, com o qual, muitas vezes, não se sabe o que fazer. Estes conflitos são comumente

relatados por participantes de Programas de Preparação para a Aposentadoria (PPAs) e atendimentos clínicos, mencionando suas dificuldades de buscar outras atividades e “lugares” dotados de sentidos e significados (Soares & Bogoni Costa, 2011; Bogoni Costa, 2015).

Pensando no trabalho como único significante da vida de algumas pessoas, a ruptura com as suas identificações quando da aposentadoria pode contribuir para o aparecimento de problemas psicológicos (Amarilho, 2005; Witczak, 2011; França & Vaughan, 2008). Pode significar, também, a perda dos objetivos, da rotina que organiza a vida e do papel que concede a uma pessoa um lugar na sociedade. Se efetuada de modo abrupto, sem planejamento, torna-se um momento fortemente propício a episódios amargos, em que são comuns relatos de separações conjugais, doenças severas e até suicídios nos primeiros anos e meses da aposentadoria (França & Vaughan, 2008; Soares & Bogoni Costa, 2011; Roesler, 2014; Antunes, 2014; Bogoni Costa, 2015).

Com tantos aspectos negativos, contradições e ambiguidades, como o aposentar-se pode ser um momento de felicidade? Consideramos fundamental o planejamento ao longo da carreira e abertura para novas aprendizagens que surgem ao se vivenciar o processo da aposentadoria. Esta pode ser compreendida como uma transição que requer um recomeço, sem, necessariamente, romper com o passado, mas sim procurando resgatá-lo e reconhece-lo, ao mesmo tempo, resgatando-se e reconhecendo-se nele, para, então, encontrar novos fazeres com sentido, estabelecer e manter vínculos sociais, permitindo-se, também, ocupar novos “lugares”. Não há um modelo único para planejar a aposentadoria e compreende-la, mas sim, dependerá de cada pessoa e do contexto no qual vive, o que entendemos ser um importante desafio à OPA no âmbito psicológico.

A Orientação para a Aposentadoria (OPA) no âmbito da Psicologia

Entende-se OPA como o processo de facilitação de escolhas, o apoio ao planejamento e à elaboração de projetos de futuro de pessoas, com diversas possibilidades de intervenção ao longo da carreira. Na última década, esta compreensão tem se fortalecido por meio de estudos desenvolvidos por profissionais da Orientação Profissional, com a construção de uma abordagem vinculada às escolhas pessoais, à história de vida e à aprendizagem acerca das novas vivências (França, 2008; Bogoni Costa & Soares, 2009; Roesler, 2014; Antunes, Soares & Silva, 2015).

No entanto, a proposta de planejar a aposentadoria ao longo da carreira, raramente acontece por decisão dos sujeitos e/ou iniciativa de instituições. Ao contrário, é possível identificar que muitas pessoas experimentam a aposentadoria “no susto”, buscando “no improviso”, a solução para seus conflitos (França & Vaughan, 2008; Soares & Bogoni Costa, 2011). Em vista disso, geralmente, quem busca serviços de orientação já viveu algum tipo de sofrimento em sua aposentadoria, ou está muito próximo de aposentar-se, ou, ainda, apoia-se em exemplos de outras pessoas que não foram

bem-sucedidas na aposentadoria. A limitação quanto ao momento de tomar esta iniciativa, em muitas situações, tem conduzido à intervenções de orientação com características reativas, ou seja, trabalha-se muito mais com as dificuldades decorrentes de processos de aposentadoria malsucedidos, do que com a facilitação de escolhas, planejamento e elaboração de projetos de vida. Contrariamente, compreendem-se as ações preventivas como sendo as propostas de orientação que trariam melhores retornos aos sujeitos, no entanto, quando não se pode fazer o ideal (preventivo), deve ser fazer, ao menos, o que é possível (reativo).

Ressalta-se, no entanto, que haverá maior efetividade nas ações de OPA mediante seu desenvolvimento em um trabalho no longo prazo, com o planejamento para o futuro, a discussão sobre as maneiras de lidar com perdas, a manutenção de projetos de vida e o resgate de sonhos passados, a fim de transformá-los em novos projetos, a partir das escolhas dos sujeitos. A partir dessa compreensão, a proposta de trabalho para a Psicologia torna-se mais ampla, com acompanhamento ao longo da carreira dos sujeitos e envolvimento sócio-organizacional em diversos âmbitos, a exemplo das organizações de trabalho (privadas e públicas), dos gestores públicos, das famílias, das universidades e da própria sociedade (Bogoni Costa & Soares, 2009).

Cabe considerar, ainda, questões socioeconômicas de grande relevância associadas à vivência da aposentadoria, tais como: aumento da expectativa de vida e da longevidade, envelhecimento populacional, sustentabilidade da previdência social, etc. Especificamente no Brasil, vive-se a acelerada inversão das pirâmides etárias, sendo que a geração de 1980 nasceu em um país de jovens e irá morrer em um país de velhos (supondo 2050 a 2060). Projeta-se triplicar o número de idosos no país entre 2012 e 2050, passando de 21 milhões para 64 milhões, o que representará, aproximadamente, 30% da população (BBC, 2012). Mas, como o Brasil tem se preparado para esta realidade? No Estatuto do Idoso, Lei 10.741, de 2003, constam direitos importantes à qualidade de vida e, entre eles, a preparação para a aposentadoria, que ainda é pouco conhecida como um direito pelo cidadão. Instituir filas exclusivas, gratuidade em passagens de ônibus e outras priorizações foram ganhos, mas, será que somente isso dignifica?

De fato, há um longo e necessário caminho a ser construído para a dignidade na aposentadoria e na velhice, para o qual a participação da Psicologia pode e deve ser central. A mudança social no sentido de valorização do aposentado (e do idoso) talvez seja o maior desafio deste caminho, onde se faz necessário romper com a conspiração do silêncio (Beauvoir, 1990) e com diversos mitos, a exemplo do mito da inutilidade, do recolhimento aos aposentos, presente tanto nas questões do envelhecimento como da aposentadoria. Na contemporaneidade, ser velho (e poderia se estender para os casos em que a aposentadoria é entendida como sinônimo de velhice) é lutar para continuar a ser alguém. Na relação com os outros

é que as pessoas sentem-se velhas; nos outros é que muitos sentem-se aposentados da vida.

Nem todo mundo me trata como velho. Acho graça disso. Por quê? Porque um velho nunca se sente um velho. Compreendo, a partir dos outros, o que a velhice implica para aquele que a olha de fora. Mas eu não sinto a minha velhice. Logo, a minha velhice não é algo que, em si mesmo me ensine alguma coisa. O que me ensina alguma coisa é a atitude dos outros em relação a mim. Em outras palavras, o fato de que ser velho para outrem é ser velho profundamente. A velhice é uma realidade minha que os outros sentem; eles me veem e dizem “este velho senhor”; são amáveis porque vou morrer logo, e são também respeitosos, etc.: os outros é que são a minha velhice (Sartre, 1992, p. 37).

Nas palavras de Sartre, se fossem substituídas a palavra “velho” e “velhice” por “aposentado” e “aposentadoria”, respectivamente, vários aspectos tratados neste breve texto estão presentes: a identidade, as relações sociais, as contradições, a busca por lugares, entre outros. Certamente, a superação da “conspiração do silêncio” se coloca como um dos maiores desafios ao profissional que atua no âmbito da OPA.

As possibilidades de atuação do Orientador Profissional na aposentadoria

As possibilidades de atuação do Orientador Profissional no contexto da aposentadoria são amplas e diversas. Talvez, por este motivo, não haja consenso sobre o campo de vinculação destes orientadores à Psicologia. Para alguns autores, a OPA concentra-se em atividades relacionadas à Psicologia do Trabalho (Zanelli, Borges-Andrade & Rodrigues, 2014); para outros, a atuação amplifica-se, compreendendo as interfaces da Orientação Profissional, da Psicologia Organizacional e do Trabalho e da ciência da Administração (Ribeiro & Zerbini, 2012). Por se tratar de um campo em que as mudanças ocorrem de modo intenso na contemporaneidade, a exemplo das questões demográficas, previdenciárias e de carreira, as possibilidades de atuação em OPA estão, conjuntamente, em processo de construção e descoberta. Afinal, as demandas surgem em diversos âmbitos: organizações, clínicas, sociedade etc., e ao se apresentarem, estes orientadores passam a construir estratégias para atendê-las.

Nos quadros 1, 2 e 3 seguintes, procura-se apresentar três âmbitos de atuação (organizacional, clínico e políticas públicas e sociais), sistematizando as possibilidades de atuação e os desafios da OPA, elaborados por meio da experiência destas autoras no campo, há mais de dez anos. Cabe ressaltar, no entanto, o entendimento de que as propostas de trabalho, independentemente do âmbito devem ser articuladas de modo interdisciplinar e relacional, apoiando-se em outras especialidades e ciências.

QUADRO 1

Âmbito de trabalho organizacional – organizações privadas e públicas

Possibilidades de atuação em Orientação para a Aposentadoria	Método de trabalho	Desafios percebidos
<p>1. Orientação de carreira que contemple o tema da aposentadoria</p> <ul style="list-style-type: none"> - As atividades de orientação de carreira em empresas, abrangem, na maioria das vezes, apenas o contexto de trabalho, da profissão e o desenvolvimento de estratégias para melhorar o desempenho em determinados cargos (especialmente no caso de gestores de equipes). Nestas atividades, raramente, abordam-se aspectos da aposentadoria - Entendendo a aposentadoria como um momento importante da vida, que necessita de preparação, compreende-se que o tema deveria ser integrado às atividades de orientação de carreira 	<ul style="list-style-type: none"> - Realização de atividades grupais e/ou individuais - Os temas vinculados à aposentadoria podem ser trabalhados em intervenções breves (França, Murta, Negreiros, Pedralho & Carvalhedo, 2013) no processo de orientação de carreira, por meio de palestras, atividades que facilitem reflexões sobre os projetos de futuro e a sensibilização para os sentidos e significados da aposentadoria - Importante trazer pessoas aposentadas para palestrar, contando suas experiências, desafios e oportunidades de projetos de vida com a aposentadoria - Há diversas técnicas de orientação grupal que podem ser facilitadoras neste processo como: autorretrato desenhado; caixa de perguntas; agenda colorida; viagem ao passado, presente e futuro (Soares & Bogoni Costa, 2011) 	<ul style="list-style-type: none"> - Poucas organizações oferecem atividades de orientação de carreira com um olhar para o trabalhador (seus gostos, sua profissão, seus projetos). Neste contexto, como falar sobre a aposentadoria? Geralmente, os objetivos da orientação de carreira nas organizações têm o viés de fortalecer elementos do cargo, a exemplo do desenvolvimento de competências para ocupar posições internas. Tal constatação é, ao mesmo tempo, um desafio e uma oportunidade para os orientadores, pois o retorno de orientar para a “carreira” tende a ser mais duradouro e a trazer melhor direcionamento, às necessidades de posições ocupadas na organização
<p>2. Planejamento e realização de Grupos de OPA com longa duração</p> <ul style="list-style-type: none"> - Em termos do planejamento, compreende-se o levantamento das demandas de gestão de pessoas, considerando-se o público-alvo: tempo estimado para a aposentadoria, as características de atuação profissional (cargos e relações internas) e os interesses individuais (que podem ser previamente mapeados em entrevistas e/ou questionários de inscrição). É necessário prever os investimentos e retornos desse tipo de projeto, para evidenciar sua importância às pessoas e organizações - Importante a sensibilização e interação entre os participantes do grupo e da própria organização, de modo a fortalecer os vínculos e facilitar a continuidade e efetividade do trabalho 	<ul style="list-style-type: none"> - Realização, durante dois anos ou mais, para pessoas próximas da aposentadoria, de encontros grupais mensais ou bimestrais, com até 15 participantes, com duração mínima de quatro horas por encontro - Adoção de técnicas de OPA, mediante estudo prévio das demandas do grupo. Alguns temas e técnicas estão detalhados no modelo do Programa Aposentação (Soares & Bogoni Costa, 2011) - A extensão de alguns encontros aos familiares dos participantes costuma facilitar o envolvimento e a sensibilização para as questões da aposentadoria 	<ul style="list-style-type: none"> - As organizações direcionarem seus interesses e investimentos ao desenvolvimento da carreira para o trabalho e não para a aposentadoria. Afinal, por que investir tempo e recursos em pessoas que se afastarão da organização? - Argumentar com a responsabilidade social da organização, muitas pessoas construíram suas carreiras exclusivamente na organização. - O orientador deve demonstrar os retornos tangíveis e a importância da destinação de investimentos a estes projetos - As Entidades de Previdência Complementar Fechadas, cujo negócio é o planejamento financeiro e previdenciário, estão sensibilizadas para a importância da OPA, possuem recursos disponíveis, e não encontram projetos atrativos para financiar
<p>3. Orientação e planejamento financeiro para a aposentadoria</p> <ul style="list-style-type: none"> - Contempla atividades de orientação e planejamento financeiro para a aposentadoria, desde a sensibilização para a poupança previdenciária, a educação sobre os ganhos e as perdas financeiras da aposentadoria, até a compreensão de como cada um lida com suas finanças em termos subjetivos 	<ul style="list-style-type: none"> - Realização de atividades grupais e/ou individuais. - Os modelos que trazem melhores resultados mesclam aspectos objetivos e subjetivos das finanças. Programa de quatro encontros com duração de duas horas cada, realizar: 1. palestra sobre educação financeira e previdenciária; 2. palestra sobre aspectos técnicos da previdência social e complementar; 3. encontro grupal para mapeamento dos ganhos 	<ul style="list-style-type: none"> - Estabelecer parcerias com especialistas na área de educação financeira e previdenciária para contemplar aspectos técnicos (Instituto Nacional de Seguridade Social (INSS), oferece, de modo programado, palestras gratuitas a grupos)

continua

QUADRO 1 (continuação)

Âmbito de trabalho organizacional – organizações privadas e públicas

<ul style="list-style-type: none"> - Este tipo de atuação tem sido bastante valorizada pelas organizações, com vistas a atender a demandas de educação financeira dos próprios trabalhadores 	<p>e perdas financeiras com a aposentadoria (técnica organizando a vida financeira e o dinheiro (Soares & Bogoni Costa, 2011); 4. encontro grupal sobre como melhor usufruir de recursos na aposentadoria, técnica gosto e gasto (Soares & Bogoni Costa, 2011)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Tem sido comum que outros profissionais assumam este tipo de orientação. Entretanto, os aspectos subjetivos, nestes casos, não são trabalhados, o que é uma perda para o cliente. Considera-se como uma possibilidade de atuação que carece de olhar e especialização do psicólogo
<p>4. Seminário intensivo ou Workshop</p> <ul style="list-style-type: none"> - Há uma grande demanda por parte de organizações para a realização de eventos de curta duração (evento de OPA com duração de dois dias seguidos), quando esperam reunir informações sobre o tema intensivamente. Esta prática não traz resultados tão efetivos quanto a orientação no longo prazo, mas é preciso valorizar e atender a tais iniciativas, deixando claro suas limitações e, quiçá, sensibilizando para a continuidade do trabalho 	<ul style="list-style-type: none"> - Realização de encontros grupais de 16 horas (em dois dias seguidos), com até 50 participantes, que estejam a cerca de um a dois anos da aposentadoria - Focar o trabalho em diálogos sobre o processo da aposentadoria, através de técnicas grupais, como roda da vida, agenda colorida e finalizar com a elaboração de um planejamento para dois anos após a aposentadoria (Soares & Bogoni Costa, 2011) - Esta estratégia traz bons resultados, pois as pessoas tem uma ideia do que fazer com o tempo livre e organizam um planejamento, sentindo-se tranquilas 	<ul style="list-style-type: none"> - Um dos desafios deste modelo são as grandes expectativas apresentadas pelos participantes, pois, geralmente, não houve qualquer intervenção de OPA anteriormente. Cabe deixar claro estas limitações ao próprio grupo e orientar em como buscar apoio à expectativas pontuais que não forem contempladas (atendimento clínico, por exemplo)

QUADRO 2

Âmbito de trabalho clínico

Possibilidades de atuação em Orientação para a Aposentadoria	Método de trabalho	Desafios percebidos
<p>1. Orientação para a aposentadoria individual</p> <ul style="list-style-type: none"> - A orientação ocorre em espaços clínicos, por meio demanda individual (da mesma forma que ocorre a orientação profissional de jovens para a escolha de carreira). Geralmente, são demandas vinculadas a aposentadorias malsucedidas, em que estas pessoas buscam ajuda na Psicologia para compreender e superar conflitos e/ou elaborar projetos de vida 	<ul style="list-style-type: none"> - Atendimento individual por meio de entrevistas e utilização de técnicas de orientação, tais como: técnica da linha da vida, da trajetória sócio profissional, agenda colorida, planejamento de vida (Soares & Bogoni Costa, 2011) - Este tipo de orientação tende a ser concluído em cerca de 10 a 15 encontros, com duração de uma hora cada 	<ul style="list-style-type: none"> - Atuação pouco conhecida do público em geral, no entanto tende a se ampliar com as novas características demográficas, onde a aposentadoria pode ser o momento de escolha por uma nova carreira ou de novos projetos - Muitas pessoas buscam a OPA individual de forma tardia, apresentam, juntamente, situações de sofrimento e/ou doenças psicológicas, como depressão
<p>2. Orientação para a aposentadoria em famílias</p> <ul style="list-style-type: none"> - A orientação ocorre em espaços clínicos, para responder demandas apresentada por familiares da pessoa aposentada (especialmente cônjuge) ou pelo próprio aposentado. Trazem consigo queixas de comportamentos que após a aposentadoria tem repercussões na dinâmica familiar (Antunes, 2014) 	<ul style="list-style-type: none"> - Atendimento da família por meio de entrevistas e utilização de técnicas de orientação, como a linha da vida, a trajetória sócio profissional, agenda colorida, planejamento de vida conjunto (Soares & Bogoni Costa, 2011) - Este tipo de orientação tende a ser concluído em cerca de 10 encontros, com duração de duas horas cada 	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar que se trata de um processo de orientação para a aposentadoria e envolver a família (geralmente quem traz a queixa) para a compreensão do contexto e da elaboração de projetos que, muitas vezes, podem ser concretizados de modo conjunto

QUADRO 3

Âmbito de trabalho políticas públicas e sociais

Possibilidades de atuação em Orientação para a Aposentadoria	Método de trabalho	Desafios percebidos
<p>1. Elaboração e gestão de projetos educacionais do setor público</p> <ul style="list-style-type: none"> - O conhecimento em OPA é importante na elaboração e gestão de projetos do setor público, nas seguintes temáticas: <ul style="list-style-type: none"> a) Educação financeira e previdenciária, não somente às pessoas já aposentadas, mas àquelas que iniciam a carreira (planejar o tempo necessário e valores de contribuição) b) construção de novas possibilidades de carreira no pós-aposentadoria c) engajamento social (atividades de voluntariado) 	<ul style="list-style-type: none"> - Corroborar para a implantação de políticas educacionais que favoreçam o conhecimento do contexto da aposentadoria e de questões técnicas dos benefícios previdenciários 	<ul style="list-style-type: none"> - Disseminar a importância da educação financeira e previdenciária - Disseminar conhecimentos sobre a aposentadoria e o envelhecimento, desconstruindo mitos, como por exemplo de que a aposentadoria significa o fim dos projetos de vida - Fortalecer o papel social do aposentado e suas possibilidades de contribuição para a sociedade
<p>2. Interpretação de demandas para o planejamento urbano</p> <ul style="list-style-type: none"> - Após a aposentadoria, a relação com os espaços urbanos modificam-se. Geralmente, as políticas públicas de planejamento urbano promovem segregações (espaço das crianças, dos idosos, de quem trabalha), o que, de certo modo, é discriminatório e afasta as pessoas de um habitat emancipador (de se sentirem parte do local onde moram) (Bogoni Costa, 2015) - A participação da OPA é importante na interpretação dos anseios do habitat, para construir espaços que sejam de todos os cidadãos 	<ul style="list-style-type: none"> - O conhecimento do orientador é fundamentado em experiências de pesquisas e no exercício profissional. Seu contato com o público aposentado facilita a compreensão e interpretação das demandas de planejamento urbano 	<ul style="list-style-type: none"> - Apoiar, de modo interdisciplinar, um papel que, até então, é predominantemente conduzido por arquitetos e urbanistas. Acredita-se que o orientador profissional (de todos os momentos da carreira), consegue compreender de modo amplo a relação das pessoas com o trabalho e não-trabalho e, desta forma, pode traduzir tais necessidades em projetos que tornem os espaços melhores para se habitar
<p>3. Atuar na formação universitária de orientadores</p> <ul style="list-style-type: none"> - Em universidades, onde docentes e estudantes podem realizar trabalhos de pesquisa/extensão sobre aposentadoria e o tema pode estar presente nos currículos da graduação, como forma de construir os fundamentos da atuação profissional em Psicologia (Soares & Bogoni Costa, 2011) 	<ul style="list-style-type: none"> - Despertar o interesse por atividades de pesquisa e extensão no campo de atuação, como forma de melhor preparar profissionais para as demandas atuais e para aquelas que surgirão 	<ul style="list-style-type: none"> - Investimento na formação docente e inovação em pesquisas e extensão na área, de modo atento às demandas sociais

À guisa de uma conclusão, enfatiza-se a importância de o orientador profissional assumir esta tarefa de orientar para a aposentadoria como uma atuação pertinente a sua área, mas que requer uma formação à parte. Estudar sobre o mundo do trabalho e seu significado na vida das pessoas, as repercussões da saída deste papel na sua identidade pessoal, a trajetória profissional, suas realizações e frustrações, e as questões do envelhecimento são fundamentais para o bom desempenho nesta área de atuação. ■

REFERÊNCIAS

- Amarilho, C. B. (2005). *As Implicações da Perspectiva de Afastamento do Trabalho e Projeto de Vida no Discurso do Executivo-Empreendedor-Idoso*. Dissertação de Mestrado não publicada, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Antunes, M. H. (2014). *Entre o mito do pijama e o projeto de ser feliz: as repercussões da aposentadoria na dinâmica relacional familiar na perspectiva do casal*. Dissertação de Mestrado não publicada, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

- Antunes, M. H., Soares, D. H. P., & Silva, N. (2015). Orientação para aposentadoria nas organizações: histórico, gestão de pessoas e indicadores para uma possível associação com a gestão do conhecimento. *Perspectivas em Gestão & Conhecimento*, João Pessoa, 5(1), 43-63.
- Antunes, R.L.C. (2010). *Adeus ao trabalho?* Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 14a ed. São Paulo: Cortez/Ed. Unicamp.
- Antunes, R.L.C. (2011). Trabalho. In A. D. Cattani & L. Holzmann, (Orgs.). *Dicionário de Trabalho e Tecnologia*. 2. ed. Revisada e ampliada. Porto Alegre: Zouk, 432-437.
- BBC. (2012). British Broadcasting Corporation. *Em dez anos, mundo terá mais de 1 bilhão de idosos*, diz ONU. Revista eletrônica de 01 de outubro de 2012. Recuperado em 15 de outubro, 2012, em http://www.bbc.co.uk/portuguese/noticias/2012/10/121001_populacao_idosa_dg.shtml.
- Beauvoir, S. de. (1990). *A velhice*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Bogoni Costa, Aline. (2009). *Projetos de Futuro na Aposentadoria*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- Bogoni Costa, A., & Soares, D. H. P. (2009). Orientação psicológica para a aposentadoria. *Revista Psicologia: Organizações e Trabalho*, 9(15), p. 97-108.
- Bogoni Costa, A. (2015). *"Tão perto e tão longe": o cotidiano de aposentados nos espaços urbanos da cidade de Florianópolis*. Tese de Doutorado não publicada, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- BRASIL. *Lei no 10.741, de 1o de outubro de 2003*. Dispõe sobre o Estatuto do Idoso e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, 03 out. 2003. Recuperado em 20 de janeiro, 2015, em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.741.htm.
- Cardoso, L. A. (2011). A categoria trabalho no capitalismo contemporâneo. *Tempo Social*, 23(2), 265-295.
- França, C. L., Murta, S. G., Negreiros, J. L., Pedralho, M., & Carvalhedo, R. (2013). Intervenção Breve na Preparação para Aposentadoria. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 14(1), 99-110. Recuperado em 20 de janeiro de 2015, em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902013000100010&lng=pt&tlng=pt.
- França, L. H. de F. P., & Vaughan, G. (2008). Ganhos e perdas: atitudes dos executivos brasileiros e neozelandeses frente à aposentadoria. *Psicologia em Estudo*, 13(2), 207-216.
- INSS (2012). Instituto Brasileiro de Seguridade Social. Boletim Estatístico da Previdência Social. Data Prev, v. 13, n.8, 2011. Recuperado em 1o de outubro, 2012, em http://www.mpas.gov.br/arquivos/office/3_110_825-143916-892.pdf.
- Lima, M. B. de F. (2010). *Aposentadoria e tempo livre: um estudo com policiais federais*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- Muffang, S. (2009). *La retraite? Pas si simple! Comment passer le cap*. Paris: Ellipses.
- Ribeiro, M. A., & Zerbini, T. (2012). Síntese das discussões e propostas do Grupo de Trabalho: Interfaces entre a orientação profissional, psicologia organizacional e do trabalho e administração. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 13(1), 117-120. Recuperado em 20 de janeiro, 2015, em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902012000100013&lng=pt&tlng=pt.
- Roesler, V. (2014). *Posso me aposentar "de verdade", e agora?: contradições e ambiguidades vividas no processo de aposentadoria*. Curitiba: Alteridade.
- Sartre, J-P. (1992). *A esperança agora*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Soares, D. H. P., & Bogoni Costa, A. (2011). *Aposent-Ação: Aposentadoria para Ação*. 1 ed. São Paulo: Vetor Editora.
- Tolfo, S. da R., & Piccinini, V. (2007). Sentidos e significados do trabalho: explorando conceitos, variáveis e estudos empíricos brasileiros. *Psicologia & Sociedade*, 19, Edição Especial 1, 38-46.
- Zanelli, J. C., Bastos, A.V.B., Rodrigues, A. C. de A. (2014). Campo profissional do psicólogo em organizações e no trabalho. In: J. C. Zanelli, J. E. Borges-Andrade & A. V. B. Bastos. *Psicologia, organizações e trabalho no Brasil*. Porto Alegre: Artmed, 549- 582.
- Zanelli, J. C., Silva, N., Soares, D. H. P. (2010). *Orientação para Aposentadoria nas Organizações de Trabalho*. Construção de projetos para o pós carreira. Porto Alegre: Editora Artmed.
- Witczak, M. V. C. (2011). *Nos olhos, no corpo e na boca: a ressignificação da vida após a aposentadoria por invalidez permanente*. Tese de Doutorado não publicada, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

O PAPEL DO PSICÓLOGO-ORIENTADOR NO FORTALECIMENTO DE VÍNCULOS: UMA EXPERIÊNCIA EM UM CRAS

Joice de Paiva¹, Lucy Leal Melo-Silva²



O CRAS é uma unidade pública estatal descentralizada da política de assistência social, responsável pela organização e oferta dos serviços socioassistenciais da Proteção Social Básica do Sistema Único de Assistência Social – SUAS, nas áreas de vulnerabilidade e risco social dos municípios e Distrito Federal – DF (Brasil, 2004).

Temos que levar em conta também que o CRAS é uma criação muito recente que está em processo de evolução constante. Os estudos que são realizados sobre ele têm como objetivo aprimorá-lo cada vez mais. E, como a Psicologia foi convocada a participar deste novo projeto em prol da cidadania brasileira, temos que apresentar as nossas contribuições. Com as mudanças do mundo contemporâneo, a Psicologia vem sendo convocada a responder sobre as diversas questões que envolvem a complexidade humana. Com isso, surgem projetos e programas a todo o momento que convidam o psicólogo a atuar em campos que ultrapassam o atendimento clínico e particular. (Mariano, 2011, p.235).

¹ Psicóloga, graduada pela Unifenas (2008), pós-graduação em MBA – Gestão de Recursos Humanos (2008) e especialização em Teoria e Clínica Psicanalítica (2014). Trabalha no Centro de Referência de Assistência Social de São Pedro da União/MG desde 2011 e atende em consultório particular. psijoice@yahoo.com.br

² Psicóloga, livre-docente pela Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, docente na Graduação e Pós-graduação em Psicologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo. É Responsável pela área de Orientação Profissional na FFCLRP/USP, na qual desenvolve pesquisa, ensino e extensão. lucileal@ffclrp.usp.br

As atividades do CRAS estão voltadas para o alívio imediato da pobreza, para a ruptura com o ciclo intergeracional da pobreza e para o desenvolvimento das famílias. O CRAS é responsável pela oferta de serviços continuados de proteção social básica e de Assistência Social às famílias de vulnerabilidade social (Crepop, 2007). O percurso inicial do profissional de Psicologia no CRAS é conhecer o campo de atuação e as políticas públicas da assistência social. No Brasil, a preocupação com a Assistência Social enquanto política pública é relativamente recente. Desta forma, a assistência social como campo de efetivação de direitos emerge como “política estratégica, não contributiva, voltada para o enfrentamento da pobreza e para a construção e o provimento de mínimos sociais de inclusão e para a universalização de direitos, buscando romper com a tradição clientelista e distribuição de auxílios financeiros”, como aponta Yazbek (2012, p.304-305).

Assim, o reordenamento da política pública estabelece que o psicólogo, no CRAS, deve intervir no sentido de promover e fortalecer vínculos sócio-afetivos, de forma que as atividades de atendimento gerem progressivamente independência dos benefícios oferecidos e promovam a autonomia no desenvolvimento da cidadania. É um grande desafio essa orientação da política pública para atuar e/ou intervir numa perspectiva emancipatória em um país marcado por profundas desigualdades sociais.

Cabe ao psicólogo desenvolver um plano de trabalho para além do caráter terapêutico ou psicoterapêutico. São necessários planos de desenvolvimento do usuário e da família que, com base nos objetivos estabelecidos na Tipificação Nacional, estabeleçam a definição das estratégias a serem adotadas juntamente com a equipe. O espaço do CRAS não comporta o atendimento clínico restritivo e acrítico, pois não se pode desconsiderar as demandas de natureza subjetiva. É preciso reconhecer estas demandas e valorizar a escuta diferenciada da intervenção social (Mariano, 2011).

Nesse sentido, destaca-se que os saberes psicológicos se entrecruzam com os saberes de outras disciplinas em complementaridade para intervir com populações vulneráveis e em situações complexas que requerem múltiplos saberes. Espera-se que o psicólogo que atua no CRAS busque apropriar-se das noções básicas de assistência social e outras ciências afins, além de posicionar-se a partir de uma linha teórico-prática de sua escolha e especificidade, podendo cumprir com as funções estabelecidas no atendimento à população. E, que também possa realizar-se profissionalmente e dar o melhor de si para contribuir com mudanças sociais.

O referencial teórico escolhido para fundamentar as intervenções, objeto deste estudo, foi a abordagem de Grupo Operativo de Enrique Pichon-Rivière. Para este autor, grupo é um “conjunto restrito de pessoas que, ligadas por constantes de tempo, de espaço e articuladas por sua mútua representação interna, propõe-se, em forma explícita ou implícita, a uma tarefa que constitui sua finalidade, interagindo através de complexos mecanismos de assunção e adjudicação de papéis” (Pichon-Rivière, 2000, p.169).

Esta abordagem de trabalho grupal define a tarefa e o vínculo (mútua representação interna) como responsáveis pela manutenção do grupo, os quais são organizadores dos processos de pensamento, comunicação e ação (Pichon-Rivière, 1985). Através da interação e da troca de experiências em torno de uma tarefa comum, os integrantes começam a estabelecer vínculos e vão internalizando uns aos outros e também os recursos que cada participante do grupo utiliza para enfrentar as dificuldades e adversidades do viver cotidiano.

Objetivo

Este estudo objetiva descrever um relato de experiência de uma intervenção psicológica com um grupo de crianças de 8 a 12 anos cadastradas nas oficinas de artesanato do CRAS, visando também refletir sobre possibilidades de atuação do psicólogo-orientador profissional nesse cenário e contexto, tendo como eixo o fortalecimento de vínculos.

Contexto do estudo e participantes

A experiência foi realizada no CRAS de São Pedro da União, município de pequeno porte localizado no sul de Minas Gerais, que conta atualmente com uma população de 5.040 habitantes, de acordo com o censo 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010). As atividades foram desenvolvidas durante um semestre, totalizando 20 encontros semanais de grupo aberto. Os objetivos foram promover e fortalecer vínculos sócio-afetivos e sócio-familiares na perspectiva de elaboração de projeto de vida e esperança no futuro. As atividades foram realizadas por meio de atividades, jogos, contação de histórias e vivências grupais. Os encontros semanais tiveram duração de aproximadamente duas horas, sendo um total de dez (10) participantes, coordenado pela psicóloga, com participação da professora de artesanato e da assistente social.

Participaram das atividades quinze crianças, entre 8 e 12 anos, todas cadastradas no CadÚnico e beneficiárias do PBF; as situações prioritárias eram as de vulnerabilidade, pessoas com deficiência (uma criança cadastrada); defasagem escolar e vivência de negligência. Os encontros ocorriam uma vez por semana na sala multiuso do CRAS. A psicóloga realizava as intervenções e logo após as crianças participavam das oficinas de artesanato com a professora de artes. Em algumas intervenções a assistente social esteve presente, em alguns momentos realizava exercícios de relaxamento e técnicas do Tai Chi Chuan (exercício feito por meio de movimentos simples, suaves e fáceis de serem aprendidos) com o objetivo de promover relaxamento físico e mental.

Percurso metodológico

Para refletir sobre a experiência, objeto deste capítulo, utilizou-se a análise do processo grupal baseada no Esquema Conceitual e Referencial de Grupo Operativo (ECRO), de Pichon-Rivière (1985). Essa abordagem possibilita o favorecimento e estabelecimento de novos vínculos: jovens-jovens, jovens-equipe e jovens-família, o que acaba por enriquecer as experiências do

cotidiano. Segundo Pichon-Riviére (2000) a metodologia de Grupo Operativo não só possibilita a comunicação de conhecimentos, como também a modificação de comportamentos. Busca promover a independência e autonomia dos integrantes em relação à coordenação.

Além disso, foi preciso realizar uma pesquisa bibliográfica sobre o percurso da legislação da assistência social no Brasil tomando como base a Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais: Centro de Referência de Assistência Social (CRAS), Sistema Único de Assistência Social (SUAS) e a Lei Orgânica de Assistência Social (LOAS). A LOAS foi publicada em 1993 – Lei nº 8.742/93, dispõe sobre a organização da Assistência Social no país (LOAS,1993).

O trabalho social com famílias no CRAS é unificado com as regras do Reordenamento do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV). Por reordenamento entende-se a unificação das regras para a oferta qualificada do SCFV, que visa equalizar/uniformizar a oferta, unificar a lógica de cofinanciamento federal, possibilitar o planejamento da oferta de acordo com a demanda local, garantir serviços continuados, potencializar a inclusão dos usuários identificados nas situações prioritárias e facilitar a execução do SCFV, otimizando os recursos humanos, materiais e financeiros (SCFV, 2013).

A estratégia de atendimento utilizada nas intervenções foi focal e não terapêutica, embora tenham ocorrido alguns resultados terapêuticos, uma vez que, a troca de experiências por meio da convivência grupal trouxe novas maneiras de se viver, resgatando as regras de convivência e novas maneiras de ver o mundo. Utiliza-se o referencial de grupo operativo justamente por se tratar de grupo centrado na tarefa. As orientações técnicas são claras no que se refere à psicoterapia no CRAS. No caso de haver demanda para acompanhamento psicoterapêutico, o CRAS não é o lugar para tal, devendo-se referenciar a demanda para outras instituições que compõem a rede assistencial dentro ou fora da política de assistência social (Conselho Federal de Psicologia, 2008). Apesar da recomendação clara, os primeiros estudos sobre o trabalho do psicólogo nos CRAS, como o estudo realizado com psicólogos sergipanos, revelam que uma das atividades mais desenvolvidas pelos psicólogos é a psicoterapia, seja individual ou em grupo. Além disso, foi constatado, no referido estudo, que os referenciais que norteiam as práticas analisadas são prioritariamente clínicos e que muito pouco se sabe sobre ações não clínicas (Cruz, 2009).

Essa instituição possui como eixo norteador a proteção social básica com objetivo da prevenção de situações de risco, por meio do desenvolvimento de potencialidades e aquisições, o fortalecimento de vínculos familiares e comunitários da população que vive em situação de vulnerabilidade social decorrente da pobreza, privação e/ou fragilização de vínculos afetivos. É operacionalizada pelo Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) e por serviços de proteção básica (Tipificação dos Serviços Socioassistenciais, 2009B)

Os objetivos e as estratégias de intervenção foram estabelecidos ao longo do caminhar grupal, baseando-se nas demandas vigentes. Técnicas grupais foram utilizadas como facilitadoras e disparadoras da comunicação.

Desenvolvimento dos encontros grupais

Dentre as funções requeridas do psicólogo está o acompanhamento psicossocial dos usuários do CRAS. Esse acompanhamento compreende o cadastramento das famílias – priorizadas como público-alvo do Programa de Atenção Integral à Família (FAIF); levantamento e identificação de necessidades das famílias; atendimentos psicossociais individuais e em grupos, promovendo a restauração, o fortalecimento de vínculos familiares comunitários, possibilitando o desenvolvimento das competências familiares e de protagonismo social (Orientações Técnicas: CRAS, 2009).

Através desse acompanhamento psicossocial foi feito um levantamento do público prioritário para a constituição do grupo de convivência e fortalecimento de vínculos. Foram feitas entrevistas individuais com as mães das crianças para identificação das necessidades e verificação do interesse e possibilidade na participação de um trabalho grupal.

Os espaços de trabalho do psicólogo no SUAS estão distribuídos na proteção social básica e especial. A proteção social básica tem como foco as famílias cujos membros estão em situação de vulnerabilidade social. Nesse nível são priorizadas as famílias inseridas no Cadastro Único do Governo Federal (CadÚnico), as beneficiárias do Programa Bolsa Família (PBF) e do Benefício de Prestação Continuada (MDS, 2004). Porém, em 2013 foi publicado o Reordenamento do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV) considerando as situações prioritárias de atendimento.

Considera-se público prioritário para a meta de inclusão no SCFV crianças e, ou adolescentes e, ou pessoas idosas nas seguintes situações:

- em situação de isolamento;
- trabalho infantil;
- vivência de violência e, ou negligência;
- fora da escola ou com defasagem escolar superior a 2 anos;
- em situação de acolhimento;
- em cumprimento de Medida Sócio Educativa em meio aberto;
- egressos de medidas socioeducativas;
- situação de abuso e/ou exploração sexual;
- com medidas de proteção do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA);
- crianças e adolescentes em situação de rua;
- vulnerabilidade que diz respeito às pessoas com deficiência (SCFV, 2013).

As estratégias utilizadas nas intervenções buscavam favorecer a troca de experiências. A construção de cada passo foi realizada a partir da leitura do emergente de cada encontro. As atividades e suas regras foram escolhidas em ação conjunta com os membros da equipe e os participantes do grupo, sendo um processo de construção coletiva.

Os objetivos traçados ao longo do caminhar grupal foram: (a) facilitar a troca de experiências por meio da comunicação verbal e não verbal; (b) identificar e elaborar as dificuldades relacionadas ao cumprimento das regras de convivência e cordialidade com os pares; (c) possibilitar à elaboração

dos sentimentos relacionados as vivências afetivas diretamente ligadas a convivência familiar e comunitária; e (d) promover um espaço de apoio as vivências individuais dentro de um espaço coletivo, visando à promoção da autoestima e o autocuidado.

O grupo operativo é um grupo centrado na tarefa, toma como problemática central as relações entre integrantes para a realização da tarefa, ou seja, como os indivíduos se organizam e interagem, como se relacionam com os objetivos e as tarefas propostos (Pichon-Rivière, 2000). Inicialmente, foi observado que o grupo apresentava dificuldades no cumprimento de regras básicas de convivência e cordialidade, de centra-se na tarefa. Contudo, tais observações favoreceram a escuta de sentimentos de implícitos como baixa autoestima e necessidade de “atenção”. E, também reflexões sobre as estratégias utilizadas pela equipe, exigindo maiores estudos para lidar tecnicamente com tais situações.

Pode-se notar também que a comunicação (um dos vetores de avaliação do ECRO) entre as crianças não se dava de forma satisfatória e complementar. Inicialmente, tornou-se nítida a ausência de limites e necessidade de reconhecimento por parte da coordenadora e da professora de artes. Diante da dificuldade do cumprimento das regras, a coordenadora, com ajuda da professora de artes, montou o “jogo das regras”. As crianças aos poucos começaram a “cobrar” uns aos outros pelo cumprimento das regras, início da autorregulação, da contenção e administração das emoções. Foram observadas modificações de comportamento, por exemplo, quando as crianças constataram que seguir regras favorecia a convivência harmônica sendo essencial para a realização dos trabalhos, principalmente nas oficinas de artes.

Também foram encontradas algumas dificuldades, descritas a seguir. As crianças ainda estavam acostumadas com o ritmo escolar, confundindo o CRAS com a escola e acompanhando o calendário escolar. Não havendo aulas no dia faltavam também no grupo. Em dois encontros não compareceram devido a semana do “Dia das Crianças” e o dia da “Festa Junina”. Essa situação evidencia a matriz de aprendizagem internalizada, a do modelo escolar. Outra observação refere-se à dificuldade das crianças no cumprimento das regras de convivência. Foi preciso trabalhar as regras em quase todos os encontros isto se deu também devido à oscilação do número de participantes (o que dificultava o vínculo entre os integrantes do grupo e entre integrantes e coordenadores e com a tarefa). Cabe questionar se no grupo houve o estabelecimento dos vínculos que possibilitam a constituição do grupo.

Para desenvolver um grupo é importante conhecer as necessidades dos participantes. Assim, foram realizadas atividades reflexivas que promoveram o resgate da autoestima dos participantes, motivando-os a participar do grupo, no intuito de promover e fortalecer vínculos sócio-afetivos e sócio-familiares na perspectiva de elaboração de projeto de vida e esperança no futuro. Foram desenvolvidas atividades lúdicas para promover maior integração entre os participantes, realizadas dinâmicas que propiciaram a recuperação da autoestima e utilizados recursos audiovisuais para reflexão.

A maneira de se conduzir um grupo é visar, além dos objetivos propostos, a independência em relação ao coordenador. Percebeu-se que o vínculo

favoreceu falas complementares, facilitando a comunicação entre os integrantes, uma vez que o veículo da interação é a comunicação entendida como intercâmbio de mensagens e de significados. Questões comuns entre os membros foram possíveis de serem trabalhadas a partir do filme “Os Croods” no dia da Sessão Pipoca. A animação retrata conflitos familiares de maneira engraçada e divertida (relação entre o genro e a sogra, ciúmes do pai em relação à filha, entre outras situações). As piadinhas apresentadas no filme fizeram com que as crianças comparassem a família dos Croods com suas próprias famílias. Apresentaram verbalmente a realidade vivida por eles: novos arranjos familiares, o problema das drogas (principalmente do álcool) na família e as dificuldades de convívio. Refletiram sobre a importância de cada integrante da família e da necessidade de tolerância uns com os outros.

Na averiguação dos resultados das intervenções grupais, pode ser explicitado como os integrantes pesavam sobre o futuro. Através das atividades de conscientização ambiental (feita pela professora de artes) verbalizavam as perspectivas que tinham no futuro com relação à consciência ambiental e sobre a importância do trabalho e do estudo para a construção do futuro. Nesse sentido, foi possível pensar em temáticas relativas à Orientação Profissional, momento no qual cada integrante do grupo relatou o que gostaria de ser no futuro. Assim, temas como sonhos, projetos de vida e expectativas foram tratados.

Considerações finais

Cumprir destacar a importância do psicólogo na formulação de políticas públicas sociais e em ações derivadas dessas políticas que na capilaridade dos territórios resultam em programas nos municípios. Trata-se de oferecer espaços sociais, nos quais ricas histórias de vida e muitas questões psicoafetivas precisam de escuta psicológica. Essa escuta, no grupo analisado, promoveu a convivência social entre as crianças, favoreceu a construção de uma consciência mais crítica, propiciando maior autocuidado e desenvolvimento da autoestima.

A Psicologia pode contribuir com o desenvolvimento de programas no contexto da Assistência Social. No CRAS a intervenção em grupo operativo pode contribuir com o fortalecimento de vínculos entre pessoas. E, por sua vez, intervenções que focalizam estudos e trabalho podem ser levadas a cabo, com base na Orientação Profissional e Educação para a Carreira, visando contribuir com ações voltadas à independência e à autonomia das crianças e adolescentes, sobretudo na construção da vida/carreira a partir de vínculos pessoais, e também, com o estudo ponte para o futuro.

Desse modo, analisar as possibilidades de ações do psicólogo-orientador pode contribuir para reflexões sobre a escuta e atuação dos profissionais da Psicologia e de outros profissionais que atuam no CRAS. Como estratégia relevante para atuação, destaca-se a coordenação de grupo, com o objetivo de proporcionar melhoria na comunicação entre as pessoas, especialmente a população em situação de desvantagem social, com vistas ao resgate ou

construção de vínculos, contribuindo com a melhora das condições de vida atuais e futura.

A prática do psicólogo-orientador no CRAS pode contribuir em diferentes frentes, seja facilitando o presente por meio da comunicação e resgate de vínculos entre as pessoas seja construindo pontes com o futuro, domínio do orientador profissional. Para a atuação nestes âmbitos destaca-se a formação básica do psicólogo, na qual são requeridas competências para coordenar grupos e para intervir desenvolvendo estratégias de fortalecimento de vínculos, de acordo com o reordenamento da política pública social o papel do psicólogo. Em relação à formação em orientação profissional e de carreira, são requeridas competências para intervir em planos de estudos e trabalho e em perspectivas de futuro para as próximas gerações. ■

REFERÊNCIAS

- Centro de Referência Técnica de Psicologia e Políticas Públicas (CREPOP). (2007). Referências Técnicas para Atuação do (a) psicólogo (a) no CRAS/SUAS. Recuperado em 11 abril 2015, de <http://crepop.pol.org.br/publique/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?sid=53>
- Conselho Federal de Psicologia – CFP (2008). Referência técnica para atuação do(a) psicólogo(a) no CRAS/SUAS. Brasília, DF: CFP.
- Cruz, J. M. O. (2009). Práticas psicológicas em Centro de Referência da Assistência Social. *Revista Psicologia em Foco*, 2, 11-27.
- Fernandes, W.J. (2003) Grupos Operativos. In: W.J FERNANDES & B. SVARTMAN (col.), *Grupos e configurações vinculares* (1ª ed., pp.45-69). Porto Alegre: Artmed, 2003.
- Lei Orgânica de Assistência Social (LOAS) nº 8.742 (1993). Regulamenta e estabelece normas e critérios para organização da assistência social. Brasília, DF: Presidência da República.
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 10 mar. 2015.
- Mariano, M.L.H.S. (2011). *O praticante de psicanálise no centro de referência da assistência social (cras): a intervenção retificadora e outras questões*. Dissertação de Mestrado – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 277f.
- Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome – MDS (2004). Política Nacional de Assistência Social (PNAS). Brasília: MDS.
- Orientações Técnicas: Centro de Referência de Assistência Social – CRAS (2009). Brasília, DF: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome.
- Pichon-Rivière, E. (1985). *El proceso grupal: del psicoanálisis a la psicología social*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Pichon-Rivière, E. (2000) *O processo grupal*. São Paulo: Martins Fontes.
- Política Nacional de Assistência Social (PNAS) (2004). Ministério do Desenvolvimento Social Combate à Fome. Brasília, DF: Secretaria Nacional de Assistência Social.
- Reordenamento do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV) (2013, abril). Brasília: DF: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome.
- Resolução nº 109 (2009 B, 11 de novembro). Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais. Brasília: DF: Presidência da República.
- Yamamoto, O.H. & Oliveira, I.F. (2010) Política Social e Psicologia: Uma trajetória de 25 anos. *Revista Psicologia Teoria e Pesquisa*, 26, n. especial, 9-24. Recuperado em 01 julho 2015, de <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v26nspe/a02v26ns.pdf>
- Yazbek, M. C. (2012) Pobreza no Brasil Contemporâneo e Formas de seu enfrentamento. *Revista Serviço Social e Sociedade*, n. 110, 288-322, Recuperado em 01 julho 2015, de <http://www.scielo.br/pdf/ssoc/n110/a05n110.pdf>

Este livro foi publicado em arquivo PDF
para leitura em qualquer dispositivo eletrônico.

O mesmo se encontra formatado com as mesmas
características de um livro impresso, podendo ser
impresso para leitura quando desejar.

Caso tenha o desejo de fazer a impressão deste livro
em uma tiragem grande, para distribuição ou outro interesse,
este arquivo precisa de alguns ajustes de formatação.

Para isso, entre em contato no email
momaximo23@hotmail.com
solicitando o respectivo material, para
que o mesmo seja enviado de acordo.



ORIENTAÇÃO DE CARREIRA: INVESTIGAÇÃO E PRÁTICAS



ORGANIZADORES:

MARIA CÉLIA PACHECO LASSANCE
ROSANE SCHOTGUES LEVENFUS
LUCY LEAL MELO-SILVA



ISBN 978-85-69762-02-7



9 788569 762027