

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**BARREIRAS E CONDIÇÕES FACILITADORAS DO DESENVOLVIMENTO
DE CARREIRA PERCEBIDAS POR ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO**

MARIA DE FÁTIMA VAZ DE FREITAS

CAMPINAS 2002

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**BARREIRAS E CONDIÇÕES FACILITADORAS DO DESENVOLVIMENTO
DE CARREIRA PERCEBIDAS POR ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO**

Dissertação apresentada como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação na Área de Concentração Psicologia Educacional, à Comissão Julgadora da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, sob a Orientação da Professora Doutora Elizabeth Nogueira Gomes da Silva Mercuri.

CAMPINAS

2002

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**BARREIRAS E CONDIÇÕES FACILITADORAS DO DESENVOLVIMENTO
DE CARREIRA PERCEBIDAS POR ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO**

Autora: Maria de Fátima Vaz de Freitas

Orientadora: Elizabeth Nogueira Gomes da Silva Mercuri

Este exemplar corresponde à redação final da dissertação defendida por Maria de Fátima Vaz de Freitas e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: 25/06/2002

Assinatura:.....

Orientadora

COMISSÃO JULGADORA:

Aos meus pais, Ermezinda e Telmo, pelo apoio e dedicação incondicional.

Ao meu marido Silvio e aos meus filhos Leonardo e Luana, pela compreensão diante das minhas ausências.

A grande amiga Elione, pela companhia de vida.

AGRADECIMENTOS

A orientadora Elizabeth Nogueira Gomes da Silva Mercuri, pela valiosa orientação e apoio na superação das minhas barreiras frente a meta de realização deste estudo.

Aos meus orientandos, participantes deste estudo, que empolgados se disponibilizaram a falar sobre seus projetos de vida – seus anseios, medos, planos, desejos e aspirações.

*“Caminhante, não há caminho;
faz-se caminho ao andar.”*

Antonio Machado

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	01
1. - Desenvolvimento de carreira	07
1.1. - Teorias do desenvolvimento de carreira.....	09
1.2. - Estágios do desenvolvimento de carreira ao longo da vida	27
1.3. – Maturidade de carreira	33
2 - Barreiras e condições facilitadoras do desenvolvimento de carreira	43
2.1. – Percepção de barreiras em estudantes pré-universitários	59
3 – Método	
3.1. – Participantes	71
3.2. – Caracterização da instituição.....	74
3.3. – Instrumento e coleta de dados	76
3.4. – Análise dos dados	79
4 – Resultados	
4.1. – Descrição das categorias de obstáculos e de condições facilitadoras do desenvolvimento de carreira	81
4.2. – Frequência e análise das categorias de respostas	91
4.2.1. – Barreiras e condições facilitadoras percebidas para o desenvolvimento de carreira	91
4.2.2. – Barreiras e condições facilitadoras percebidas para o desenvolvimento de carreira em relação às variáveis sexo e série ..	93

5 – Discussão	107
6 – Considerações finais.....	127
7 – Referências bibliográficas	129
8 – Anexo	
Roteiro da entrevista	133

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Quadro 1 – Distribuição dos estudantes por idade, série e sexo.....	72
Quadro 2 – Distribuição das profissões dos pais dos estudantes.....	73
Quadro 3 – Distribuição dos estudantes por tempo que estudam na escola e série atual.....	75
Tabela 1 – Distribuição da frequência das categorias de obstáculos e de condições facilitadoras percebidas para o desenvolvimento de carreira.....	92
Tabela 2 – Distribuição da frequência das categorias de obstáculos e de condições facilitadoras percebidas para o desenvolvimento de carreira e a variável sexo.....	95
Tabela 3 – Distribuição da frequência das categorias de obstáculos e de condições facilitadoras percebidas para o desenvolvimento de carreira e a variável série.....	101

RESUMO

O estudo busca aprofundar a compreensão do processo de desenvolvimento de carreira, tendo como objetivo identificar e analisar a natureza das barreiras e das condições facilitadoras desse processo percebidas por estudantes do ensino médio e comparar a natureza das mesmas considerando as diferenças em relação ao sexo e à série dos participantes. Teve como suporte as contribuições teóricas sobre o desenvolvimento de carreira ao longo da vida realizadas por Super (1980,1990). Os dados foram coletados através de entrevistas realizadas com 29 estudantes de uma escola particular da cidade de São Paulo, que seguiram um roteiro de 13 perguntas abertas, solicitando dados que caracterizavam os participantes e relatos sobre suas percepções a respeito das barreiras e condições facilitadoras que já haviam encontrado ou que acreditavam que encontrariam no decorrer do desenvolvimento de suas carreiras. Inicialmente os resultados passaram por uma análise de natureza qualitativa, quando buscou-se a identificação dos núcleos temáticos de cada uma das respostas, objetivando a criação de categorias de barreiras e condições facilitadoras e, posteriormente, um estudo de natureza quantitativa, para verificar a frequência de ocorrência dessas categorias em relação às variáveis sexo e série. Foram identificadas as categorias: *Motivação pessoal; formação; família, amigos e outras pessoas; competências, habilidades e estratégias; conhecimento; instituição educacional; características da ocupação pretendida; e ausência de obstáculos*. Os resultados apresentam como barreiras mais frequentes as associadas às *competências, habilidades e estratégias; características da ocupação pretendida; família, amigos e outras pessoas*, e como condições facilitadoras as associadas à *família, amigos e outras pessoas; motivação pessoal e instituição educacional*. A análise dos resultados nos mostra que os estudantes se diferem em relação ao sexo e à série frente a percepção de barreiras e de condições facilitadoras. Os dois momentos do desenvolvimento de carreira mais presentes nos relatos relacionam-se ao ingresso na universidade e no mercado de trabalho. O estudo traz elementos que remetem à reflexão e análise de aspectos que atuam sobre o desenvolvimento de carreira, contribui para o conhecimento da natureza das barreiras e condições facilitadoras desse processo, colaborando para o entendimento

de algumas condições associadas à evasão no ensino superior, o que possibilita o planejamento de intervenções no sentido de aumentar o grau de maturidade de carreira de estudantes do ensino médio e universitário.

ABSTRACT

This study seeks to deepen the comprehension on the career development process. Its aim is to identify and analyze the nature of the barriers and the facilitative conditions of this process perceived by middle school students and to compare their nature, considering the differences related to participants' sex and grade. It had support in the theoretical contributions about career development during life span accomplished by Super (1980,1990). The data were assessed through interviews accomplished with 29 students in a private school in São Paulo city. They followed a 13 open-questions instructions that requested data on which characterized the participants and the reports about their perceptions due to barriers and facilitative conditions that they had found or believed they would find during their career development. First, the results conveyed a qualitative analysis, searching for thematic nucleus identification from each one of the answers, aiming the creation of barriers categories and facilitative conditions. Subsequently, a quantitative nature study to verify the frequencies of the occurrences on these categories related to the variables sex and grade. The following categories were identified: personal motivation; formation; family; friends and other people; competence; abilities and strategies; knowledge; educational institution; characteristics of the intended occupation and lack of obstacles. The results show as the most frequent barriers the ones associated to competence; abilities and strategies; characteristics of the intended occupation; family; friends and other people and as facilitative conditions the ones associated to family; friends and other people; personal motivation and educational institution. The analysis of the results exposes that the students differ themselves in relation to sex and grade due to barriers perception and facilitative conditions. The two more actual moments of development in the reports were related to the university entry and workforce. The study brings elements that yield to reflection and analysis of the aspects that acted on the career development. It contributes not only to the knowledge of the nature of the barriers and facilitative conditions of this process but to the understanding of some conditions associated to the evasion in higher education as well. Furthermore, it enables interventions planning in order to increase the grade of career maturity of middle school and university students.

APRESENTAÇÃO

O presente estudo propõe-se a aprofundar a compreensão do processo de desenvolvimento de carreira, identificar e analisar a natureza das barreiras e condições facilitadoras para o desenvolvimento de carreira percebidas por estudantes do ensino médio, considerando as diferenças em relação a série e gênero.

O conhecimento das barreiras e condições facilitadoras percebidas para o desenvolvimento de carreira tem sua importância na medida em que viabiliza ao estudante pré-universitário a reflexão necessária para a compreensão dos fatores que interferem no seu processo de escolha, possibilitando que esta seja mais acertada, ou minimamente mais consciente, o que poderá reduzir as dificuldades encontradas nesse momento. O estudo, portanto, também poderá abrir caminhos para o maior entendimento da relação existente entre esses fatores e problemas posteriores, entre eles, os motivos que determinam a evasão na universidade e como consequência contribui para que a universidade possa orientar melhor seus programas de acompanhamento ao aluno.

Essa percepção, enquanto parte do processo de desenvolvimento de carreira, passa a ser, então, base importante para os programas de orientação vocacional/ocupacional voltados para estudantes do ensino médio.

O interesse por essa temática surgiu da necessidade de buscar respostas para certas indagações que me ocorriam no cotidiano do meu trabalho como orientadora educacional e pedagógica, ao implementar um projeto de orientação profissional com alunos do ensino médio e da universidade..

Observando seus depoimentos a respeito do processo de escolha por um curso para o ingresso na universidade, notei a falta de aprofundamento das noções a respeito dos fatores que nele interferem. Ao mesmo tempo, percebi as dimensões das influências que o grupo social, os meios de comunicação, o nível de informação sobre as atuações

profissionais e as informações sobre o mercado de trabalho exercem sobre essas escolhas. Todos esses fatores podem se configurar como barreiras ou condições facilitadoras para o desenvolvimento de carreira, na medida em que interferem nas tomadas de decisões para o futuro educacional e profissional desses estudantes.

Embora o Brasil tenha sido um dos pioneiros, juntamente com a Argentina, no trabalho de orientação profissional na América Latina, o número de estudos e publicações nesse campo teórico e prático é muito reduzido. No Brasil, a orientação profissional teve início em 1924, no Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo- Escola Técnica.

Na busca de dados da literatura nacional que fundamentassem teoricamente este estudo, pudemos perceber que há um número extremamente reduzido de trabalhos voltados para a temática do desenvolvimento de carreira, não havendo nenhum título que trate da questão de suas barreiras e/ou condições facilitadoras. Alguns trabalhos foram encontrados na literatura voltada para a intervenção no processo de desenvolvimento de carreira, a orientação vocacional/profissional, que teve um número de publicações brasileiras significativamente ampliado no decorrer da década de 90. Vale observar que essa recente preocupação sobre a orientação vocacional/ocupacional tem seu foco sobre o momento da definição de um curso para o ingresso no ensino superior, e vem acontecendo em sintonia com profundas transformações sociais, políticas e econômicas, em tempos de acelerada globalização da economia, no Brasil e no mundo, evidenciando a tendência de grandes mudanças no campo do trabalho.

A respeito dessa carência de estudos, Lucy (2001) chama a atenção para a desproporção entre o número de pesquisas voltadas para essa área de conhecimento teórico e prático – o comportamento vocacional – comparando-a aos estudos voltados para outras áreas como a psicologia da aprendizagem ou psicologia do comportamento humano e questiona a importância que lhe é dada no Brasil.

Assim, para o entendimento sobre barreiras e condições facilitadoras do desenvolvimento de carreira, ainda dependemos de publicações estrangeiras, em geral norte-americanas, o que nos deixa dependentes de análises de aspectos presentes num contexto diferente do nosso.

Segundo a literatura em torno dessa temática (O'Hara, 1963; Gelatt, 1989; Super, 1990), o desenvolvimento da carreira de um indivíduo ocorre através de uma seqüência de escolhas e de encaminhamentos de decisões, na busca da implementação de um projeto de vida. É, então, um processo contínuo, que se desenvolve através de estágios ao longo da vida, caracterizados em função da idade e diferentes atitudes referentes ao mundo do trabalho. O plano de carreira é parte desse projeto de vida, sendo elaborado segundo o nível de maturidade de carreira próprio de cada indivíduo.

A literatura na área nos apresenta elementos para a compreensão do processo de desenvolvimento de carreira e, como parte dele, os conceitos de barreiras e de condições facilitadoras. Ela nos dá base para que, conforme apresentaremos no corpo teórico deste estudo, entendamos como barreira para o desenvolvimento de carreira qualquer dificuldade potencial ou real que gere um desvio ou interrupção no processo de realização de uma escolha voltada para a vida profissional de uma pessoa. Por outro lado, como condições facilitadoras do desenvolvimento de carreira, todos os elementos que venham a favorecer o processo de realização de uma escolha voltada para a profissão.

Condições socioeconômicas, características de personalidade, expectativas sociais e familiares, expectativas do papel do gênero, condições de formação educacional e cultural, habilidades de estudos, falta de conhecimento sobre profissões e universidades, características de ambientes profissionais, baixa auto-estima, falta de apoio de pais e professores, discriminação étnica ou com relação ao gênero são algumas das possíveis barreiras para o desenvolvimento de carreira; segundo a literatura contemplada neste estudo, algumas delas, por outro lado, podem se tornar elementos motivadores para o melhor planejamento de carreira.

Vários estudos (Swanson e Tokar, 1991; Luzzo, 1995, 1996; McWhirter, 1994; Crites, 1969) mostram-nos que a percepção de barreiras e de condições facilitadoras determinam comportamentos que refletem no desenvolvimento de carreira das pessoas.

O sistema educacional brasileiro coloca o estudante do ensino médio em um momento importante de tomada de decisão no processo de desenvolvimento de carreira,

uma vez que o obriga, ao optar pelo ingresso no ensino superior, a definir-se para um curso específico.

Depoimentos de estudantes do ensino médio, no decorrer da minha rotina de trabalho, referem-se ao fato de que, muitas vezes, o curso para o ingresso no ensino superior é escolhido em função de obstáculos e condições facilitadoras nem sempre claros ou reais deixando, o estudante, de refletir sobre seus desejos, seu projeto de vida e, às vezes, sobre os aspectos relacionados à atividade profissional.

Resultados de estudo sobre o fenômeno de evasão de curso na universidade realizado por Azzi, Mercuri & Moran (1996), que tinha como objetivo verificar como o estudante que deixa o curso percebe as condições que culminaram em sua saída, indicam aspectos relacionados ao compromisso com o curso em que estava matriculado como a categoria de maior frequência entre os determinantes da evasão na graduação. As autoras do estudo descrevem como compromisso com o curso aspectos relacionados à segurança profissional propiciada por este curso e segurança quanto a sua escolha. Estes aspectos foram apontados por 66.4% dos estudantes participantes da investigação como determinantes da evasão de curso no ano de ingresso.

Foi investigada, também, a condição acadêmica do estudante após a evasão. Esse aspecto mostrou que grande parte dos desistentes (67.9%) continuava realizando algum curso universitário já no ano posterior à evasão. Além disso, o estudo mostra que, em 84.6% dos casos, o curso freqüentado era diferente daquele que haviam deixado.

A partir dos resultados obtidos, as autoras comentam que o baixo compromisso com o curso de ingresso dos evadidos é manifestado através da indicação de ingresso em cursos que não eram o de primeira opção, de insegurança quanto à adequação às suas aptidões pessoais ou mesmo quanto às perspectivas profissionais asseguradas pelo curso, inseguranças essas que, em alguns casos, já se manifestavam antes do ingresso e, em outros, após um período de frequência na universidade.

Consideramos que a adequada percepção de barreiras e das condições facilitadoras para o desenvolvimento de carreira possibilitam um melhor desempenho por parte do estudante do ensino médio, de seu papel ativo no processo de escolha e, conseqüentemente, no estabelecimento de suas metas. Acreditamos que estar cõnscio

dos fatores que estejam moldando suas escolhas e tomadas de decisões, como por exemplo, as dificuldades, valores, interesses, expectativas da família e o próprio projeto de vida, possibilitará, ao estudante, a elaboração de planos de carreira mais adequados, que lhe ofereçam maior possibilidade de realização e de comprometimento com o curso de ingresso e com a sua vida acadêmica.

O conhecimento, dessa forma, a respeito das barreiras e condições facilitadoras, poderá ser importante para o estabelecimento de atividades de programas de Orientação Profissional, visando oferecer ao orientando maiores condições de reflexão sobre o seu processo de escolha profissional, considerando os vários aspectos que a determinaram.

A orientação vocacional/profissional, segundo Silva (1996), deverá possibilitar

A apreensão de como os determinismos psíquicos e sociais se articulam na subjetividade dos sujeitos, em função da história de vida, do sexo, da posição social que ocupam e do lugar em que a profissão escolhida se situa nos mercados escolares e de trabalho, com vistas a explicar os mecanismos subjacentes à escolha profissional...(p. 91)

Possibilitando a reflexão sobre os fatores que interferem nas escolhas para o ingresso no ensino superior, um programa de orientação vocacional/profissional dará condições aos orientandos para intervir com maior consciência, inclusive sobre esses fatores, permitindo o desenvolvimento de seu papel ativo sobre a sua trajetória no decorrer do desenvolvimento de carreira.

Bock (2001) afirma que um programa de Orientação Profissional constitui-se de um conjunto de intervenções que visam à apropriação dos aspectos determinantes da escolha. Esses determinantes é que levam à compreensão das decisões a serem tomadas e possibilitam a elaboração de projetos; a melhor escolha profissional é aquela que consegue dar conta do maior número de determinações para, a partir delas, construir esboços de projetos de vida profissional e pessoal

A partir do que foi exposto, passamos a buscar uma maior compreensão sobre o processo de desenvolvimento de carreira e, como parte desta proposta, pretendemos investigar se os estudantes do ensino médio percebem barreiras e condições facilitadoras para o desenvolvimento de suas carreiras e qual a natureza dessas barreiras e condições facilitadoras.

O presente trabalho é composto, no capítulo 1, do estudo sobre o conceito desenvolvimento de carreira que tornou-se possível a partir do conhecimento de algumas das principais teorias desenvolvidas em torno do tema. Os resultados da busca de tal entendimento fizeram de Donald Edwin Super nosso interlocutor teórico pelo fato de o considerarmos personagem central na história dos estudos sobre desenvolvimento e orientação de carreira. Durante a segunda metade do século XX ele determinou novos caminhos de estudos nesse campo do conhecimento ao apresentar o conceito de carreira numa abordagem evolutiva do processo de escolhas profissionais a partir do desempenho de uma seqüência de papéis na vida pessoal e do trabalho – a teoria do Desenvolvimento de Carreira ao Longo da Vida.

Avançou-se, buscando o conhecimento sobre os estágios do desenvolvimento de carreira segundo a teoria do Desenvolvimento de Carreira ao Longo da Vida e sobre o construto maturidade de carreira, enquanto elemento presente e determinante dos vários processos de escolhas e tomadas de decisões.

O capítulo 2 aborda os conceitos de barreiras e condições facilitadoras do desenvolvimento de carreira e, no seu segundo tópico, mais especificamente, aquelas percebidas por estudantes pré-universitários. Finalizando o capítulo, segue a descrição dos objetivos propostos para este estudo.

No capítulo 3 está descrito o método empregado incluindo a caracterização da instituição onde foi desenvolvida a pesquisa e dos participantes, a descrição do instrumento e da coleta de dados assim como a análise dos dados.

No capítulo 4 temos os resultados com a apresentação e análise das categorias identificadas nas respostas dos estudantes e da frequência de ocorrência das mesmas em relação ao sexo e à série.

No capítulo 5 temos a discussão dos resultados.

1 - DESENVOLVIMENTO DE CARREIRA

Teorias clássicas sobre o desenvolvimento de carreira baseiam-se na competência para a tomada de decisão da escolha profissional, na medida em que se limitam a trabalhar sobre o prognóstico das habilidades individuais, atitudes, aptidões, interesses e valores já desenvolvidos no indivíduo, como guia para tal escolha.

Já as teorias mais recentes consideram o desenvolvimento de carreira como um processo que se desenvolve ao longo da vida, ou seja, o desenvolvimento de carreira ocorre durante todo o período da infância, quando o indivíduo vive o processo de socialização, absorvendo imagens de papéis sociais e consequentemente profissionais, até a idade adulta tardia, quando ainda vive processos de tomadas de decisões relacionados à carreira, fazendo investimentos em oportunidades de avanço ou ainda posicionando-se sobre continuidade no trabalho ou aposentadoria.

Nessa última concepção de desenvolvimento de carreira, segundo McDaniels e Gysbers (1992), há interação dinâmica entre os papéis que um indivíduo desempenha em sua vida (pai/mãe, cidadão, filho, aprendiz, esposo/a, gênero e outros) com cenários (como exemplo o lar, a escola, o trabalho, a comunidade, a religião, a família) e acontecimentos (como exemplo o casamento, o ingresso na universidade, o ingresso no trabalho, a aposentadoria e o divórcio) de forma integrada, atuando sobre o desenvolvimento de carreira. Assim, configura-se uma nova forma de ver o desenvolvimento de carreira: como um processo que acompanha o crescimento humano.

Essa abordagem vai muito além do prognóstico de capacidades e interesses vocacionais. Considera que os resultados prognosticados são passíveis de serem trabalhados de forma que possibilitem a superação das deficiências, a exploração das competências, o desenvolvimento das habilidades e aptidões, favorecendo o desenvolvimento de novos talentos, assim como o aumento do repertório de competências e habilidades. O desenvolvimento de carreira passa a ser entendido como um processo que considera a adaptação do ambiente pessoal em modelos de ajuste da escolha profissional e de ajuste ao trabalho.

Os modelos tradicionais de compreensão do desenvolvimento de carreira não se moldavam a esta possibilidade na qual o sujeito exerce papel ativo na tomada de decisões sobre o seu plano de carreira. Até então, possuía, como elementos para a tomada de decisão, fatores determinados e medidas definitivas em períodos específicos de sua vida. Para esse momento, estudiosos desenvolveram testes de capacidade, de atitude e inventários de interesses que funcionavam como base do processo de orientação de carreira.

Segundo Coelho (2000), o percurso das mudanças do conceito de carreira e, conseqüentemente, do seu desenvolvimento, é decorrente das transformações que ocorreram nas organizações a partir das mudanças no sistema econômico e que se desmembraram para o novo significado de trabalho e da relação da organização com o empregado. Antes disso, essa relação baseava-se na expectativa de que o profissional tivesse capacidade para ser um empregado por toda vida, na mesma organização; hoje, espera-se que ele tenha competência para ser “empregável” por toda a vida, isto é, que possa ampliar e adequar suas competências às exigências do mercado e que, diante da sua história pessoal, do ritmo acelerado do crescimento de informações, do avanço da tecnologia e das conseqüentes necessidades do mercado de trabalho frente às mudanças econômicas, tenha condições de tomar decisões adequadas ao seu processo de desenvolvimento de carreira.

A compreensão do percurso do entendimento sobre o desenvolvimento de carreira que resulta na concepção deste ao longo da vida, torna-se possível a partir do conhecimento de algumas das principais teorias que foram desenvolvidas em torno do tema e que vêm explicar os comportamentos dos indivíduos nesse processo.

1.1. –Teorias do desenvolvimento de carreira

Para compreender o percurso das várias teorias a respeito do desenvolvimento de carreira , adotamos a classificação proposta no estudo de McDaniels e Gysbers (1992) que compila informações sobre a natureza e estrutura de sete dessas teorias.

1)Teoria Cognitiva

A teoria cognitiva sobre o desenvolvimento de carreira teve sua origem nos estudos de Piaget a respeito do desenvolvimento humano. Os estudiosos do desenvolvimento de carreira, com o foco da teoria cognitiva, vêm tal processo sob a luz das construções das estruturas cognitivas, dando sentido ao mundo do indivíduo e definindo como os estudantes vão pensar sobre as suas decisões.

É importante lembrar que nos modelos cognitivos, que têm como base o conceito da organização estrutural de cognição, o processamento de informações tem importância central pois, segundo eles, os indivíduos recebem estímulos do ambiente, organizam-nos em função de algum padrão significativo e desenvolvem princípios que criam o comportamento no encaminhamento da resolução de problemas. Por isso o indivíduo, segundo a teoria cognitiva, é intérprete ativo de seu ambiente.

O modo como as pessoas processam informações é determinado por padrões relativamente fixos, chamados de esquemas cognitivos e, de acordo com Neimeyer (1989) citado no referido estudo (p. 60,61), *Um esquema é visto como uma estrutura organizada de conhecimentos a respeito de um domínio particular de experiências ou*

acontecimentos. Esses esquemas ou processos de pensamento constituem a organização estrutural que define como os indivíduos se vêem, como vêem os outros e o ambiente. São elementos que determinarão o comportamento.

A seqüência de desenvolvimento se faz importante, nos modelos cognitivos, uma vez que explica o desenvolvimento individual de forma progressiva através de estágios hierárquicos, que se fundamentam na necessidade de terminar, com êxito, um estágio, para poder entrar no próximo. *Cada estágio envolve um diferente modo de pensamento. As maiores integrações e diferenciações cognitivas são exigidas quando as pessoas alcançam níveis mais altos. Quando elas passam por estágios diferentes, as visões de si mesmo e do mundo, são ampliadas e tornam-se mais completas.* (McDaniels & Gysbers, 1992, p.61)

Pascarella e Terenzini (1991) explicam o processo de desenvolvimento através das teorias cognitivas como uma série de construções e reconstruções. Presume-se que respostas adequadas ao conflito cognitivo ou afetivo conduzam a uma reforma das estruturas existentes, incorporando o conhecimento novo ao velho, assim como as atitudes, os valores e a auto-imagem. O processo de desenvolvimento segue uma seqüência hierárquica de estágios, em que as novas estruturas passam a ser integradas e coerentes com o próximo estágio ou condição desenvolvimentista mais avançada.

Na teoria cognitiva, a seqüência da realização das tarefas do desenvolvimento de carreira deverá ocorrer, segundo Mc Daniels e Gysbers (1992), através de alguns elementos como a identificação de metas, encaminhamento de passos potenciais necessários para o alcance dessas metas, superação das dificuldades, resolução do problema e avaliação dos resultados, seguida de auto-elogio ou punição para cada passo realizado enquanto estratégia de autocontrole cognitivo.

Considerando a teoria cognitiva e dada a sua ênfase no processo, o encaminhamento do desenvolvimento de carreira valoriza a função do seu plano, por favorecer ao indivíduo a organização da definição de metas, de forma a não pular estágios. Essa organização respeita a complexidade cognitiva já desenvolvida, para entender e integrar as informações que forem apresentadas de modo a avançar, com sucesso, para o próximo estágio do desenvolvimento de carreira.

Por outro lado, a ênfase dada ao conteúdo aponta para a importância de os indivíduos desenvolverem o seu autoconhecimento e o conhecimento dos ambientes profissionais que lhe interessam. Desse modo, há garantia da expansão dos processos de pensamento para a próxima etapa do plano de carreira, além do que, possibilita aos indivíduos maior capacidade para tomadas de decisões de carreira mais adequadas.

Perry (1970) foi um dos primeiros estudiosos a usar um modelo cognitivo para descrever os estágios pelos quais uma pessoa passa no processo de desenvolvimento de carreira. Citado por Pascarella e Terenzini (1991), a teoria de Perry é classificada como um modelo de estágio. Segundo esses autores, o modelo de Perry propõe que a seqüência de desenvolvimento das estruturas apresenta uma ordem lógica – uma ordem na qual uma estrutura conduz à outra através de diferenciações e reorganizações indispensáveis para a interpretação consistente de uma experiência cada vez mais complexa.

O terceiro conceito básico da teoria cognitiva é a interação que ocorre como resultado do confronto entre estímulos do ambiente e as estruturas cognitivas existentes. Assim, a maturidade individual combina-se com a oportunidade ambiental, a fim de que ocorra crescimento. Isso acontece quanto as pessoas se confrontam com estímulos do ambiente para os quais as estruturas cognitivas não estão preparadas, gerando desequilíbrio ou dissonância. Tal situação gera tensão e, para reduzi-la, as pessoas mudam suas estruturas cognitivas, acomodando maior complexidade. Entretanto, caso ocorra dissonância em excesso, a interação pode ser oprimida, impedindo o crescimento.

Considerando a teoria cognitiva, o encaminhamento do desenvolvimento de carreira deve ocorrer de forma a não pular estágios, a fim de garantir que os indivíduos tenham a complexidade cognitiva necessária para a realização da tarefa que se apresentar. Assim, garantida a expansão de processos de pensamentos voltados ao entendimento e integração de informações sobre a carreira, o indivíduo tem maiores probabilidades de sucesso no seu desenvolvimento.

O entendimento do desenvolvimento de carreira sob a luz da teoria cognitiva, portanto, supõe certa complexidade, que se fundamenta na dependência de elementos absolutamente instáveis, como o aspecto afetivo, as relações sociais, os padrões de

atitudes e valores, a auto-imagem e imagem do outro, em constante movimento na construção e reconstrução das estruturas cognitivas.

2) Modelo das Transições no Desenvolvimento de Carreira do Adulto

O Modelo das Transições no Desenvolvimento de Carreira do Adulto de Scholssberg (1984) também foi uma valiosa contribuição para a atual concepção de desenvolvimento de carreira. É uma teoria que possibilita o entendimento de questões centrais do desenvolvimento de carreira do adulto como o motivo das mudanças de profissões em estágios mais tardios, os momentos de transição acompanhados de ansiedade e revolta emocional, a dificuldade de recompor e reenfocar situações profissionais e a transição com resultado de sucesso e/ou fracasso.

Esse modelo é apresentado através de três elementos: 1. Descrição quanto ao tipo, contexto e impacto da transição de carreira; 2. Descrição do processo de transição e 3. identificação dos recursos competitivos disponíveis quanto às variáveis que caracterizam a transição, os indivíduos e o ambiente.

Quanto ao tipo de transição de carreira pode ser de transição esperada, transição não esperada e aquela transição que é esperada porém nunca aconteceu. Além disso, é necessário ter ciência da relação dos indivíduos com o contexto das transições e o impacto que elas trarão para a rotina dos sujeitos, dos outros e nos papéis da vida no qual estão envolvidos.

Com relação ao processo de transição, os indivíduos passam, segundo Scholssberg, por uma série facilmente identificável de fases, que podem ser resumidas em: preocupação com o rompimento; a negação através da descrença na realidade do rompimento; a confusão quanto aos próximos passos a caminho da tomada de decisão; a raiva expressa no comportamento de busca de alguém para ser responsabilizado pelo rompimento. No entanto, após algum tempo, surge a resolução com base na crença sobre suas habilidades e capacidade para conseguir novo emprego.

Recursos competitivos disponíveis são relativos às variáveis que caracterizam a transição como, por exemplo, o que a ocasionou, o momento enquanto um aspecto

social, a fonte de controle, a mudança de papel, a duração, a experiência anterior relacionada a situações similares e estresse competitivo.

Quanto à caracterização do indivíduo, é feita através das variáveis relacionadas à situação pessoal e demográfica (status socioeconômico, o papel do gênero, idade, estágio de vida e estado de saúde) e das variáveis relacionadas aos recursos psicológicos (desenvolvimento da personalidade, performance e valores). Por fim, as variáveis que caracterizam o ambiente são os elementos de apoio social disponíveis como família, amigos, instituições; funções de apoio como afeto, afirmação, realimentação e opções disponíveis atuais, percebidas, usadas e criadas.

Assim, segundo Schlossberg, citada no estudo de McDaniels e Gysbers (1992, p. 53), as transições *podem ser vistas como um processo de continuar e mudar as relações através do tempo – para melhor ou para pior*, em busca de um prazer contínuo e mutável numa situação e consigo mesmo. De acordo com essa teoria, o nível de satisfação na vida é demonstrativo de como o indivíduo está em relação às suas transições, ou seja, quanto maior a satisfação mais próximo das resoluções adequadas de transição ele estará.

Dessa forma, para compreender as transições nos processos de desenvolvimento de carreira, é necessário estar ciente do impacto que elas têm nas relações dos indivíduos com os outros, em suas rotinas, nas suposições que fazem de si mesmos e dos outros nos vários papéis que desempenham em suas vidas.

No que diz respeito aos resultados das transições, algumas vezes podem determinar o fracasso, em outras, o sucesso. Certamente, as transições se configuram em dinâmicas complexas, e a resolução mais ou menos satisfatória vai depender das características dos sujeitos e da natureza dos contextos nas quais as transições acontecem.

Essa teoria traz importantes contribuições para o entendimento do desenvolvimento de carreira ao longo da vida, colocando em foco o indivíduo na fase adulta, considerando as situações que são contextos das transições de carreira.

3) Teoria das Personalidades Vocacionais e Ambientes de Trabalho

A Teoria de Holland das Personalidades Vocacionais e Ambientes de Trabalho (1985) argumenta que a escolha de uma vocação é também uma manifestação de personalidade. Pascarella e Terenzini (1991), com base em Holland, descrevem a escolha de uma ocupação como um ato expressivo, que reflete a motivação, o conhecimento, a personalidade e as habilidades da pessoa.

O desenvolvimento de carreira, para Holland, é explicado através da suposição de que as pessoas podem ser categorizadas pelo tipo de personalidade:

Personalidade realística - Indivíduos que preferem tratar com coisas mais do que com idéias ou pessoas; mais orientados em direção ao presente do que ao passado ou futuro; estruturam padrões de pensamento; apresentam maior capacidade mecânica e atlética; valorizam causas concretas ou características pessoais reais como dinheiro, poder e status; tentam evitar metas, valores e tarefas que exigem subjetividade, intelectualismo ou habilidades sociais; são mais convencionais; apresentam persistência, maturidade e simplicidade; são mais voltados à engenharia, habilidades comerciais, agricultura e campos técnicos.

Personalidade pesquisadora - Indivíduos que apresentam habilidades analíticas e abstratas; buscam resolução de seus problemas através do uso da inteligência; são estudiosos, autoconfiantes, intelectuais e freqüentemente têm capacidade matemática e científica; tendem a evitar relações interpessoais com grupos ou com novos indivíduos; alcançam áreas acadêmicas e científicas; apresentam alto grau de originalidade, capacidades verbais e matemáticas; mais voltados à ciências, matemática e outras carreiras técnicas.

Personalidade artística - Indivíduos que confiam mais nos sentimentos e na imaginação; são expressivos, intuitivos e introspectivos; originais, não conformistas, independentes; com capacidade musical; valorizam as qualidades estéticas; tendem a colocar menos ênfase em problemas políticos e materiais; evitam relações diretas e aprendem a se relacionar por meios indiretos; são mais voltados à música, literatura, artes dramáticas e outros campos criativos.

Personalidade social - Indivíduos que demonstram forte interesse em outras pessoas e são sensíveis às suas necessidades; têm facilidade de ajudar os outros através de suas habilidades verbais e sociais; têm capacidade de ensinar, falta-lhes atitude mecânica e científica; enfatizam atividades sociais, problemas sociais e relações interpessoais; são alegres e impulsivos; são mais voltados a funções de ensino, assistência social e às vocações de apoio pessoal.

Personalidade empreendedora - Indivíduos que apresentam características aventureiras, dominantes e persuasivas; dão grande valor aos problemas econômicos e políticos e são voltados a papéis de poder e liderança; agressivos na busca de seus objetivos, populares, autoconfiantes, sociais, líderes e com habilidade científica, sociais e verbais; mais voltados a profissões relacionadas a vendas, supervisão de outras pessoas e vocações de liderança.

Personalidade Convencional - São pessoas práticas, hábeis, organizadas e trabalham bem em situações estruturadas; utilizam linguagem precisa e situações nas quais princípios teóricos têm valor; apresentam formação metódica, habilidade numérica e de escritório; valorizam os negócios e a realização econômica, possessões materiais e status; identificam-se com pessoas que são fortes líderes; mais voltados à contabilidade, negócios, vocações relacionadas ao computador e secretariado.

Essa teoria também apresenta classificações de ambientes que combinam com o tipo de trabalho e pessoas que neles atuam. Assim podem ser explicados:

Ambiente realístico - Apresenta campos técnicos e mecânicos onde há exigências e/ou oportunidades para se usar objetos, ferramentas e máquinas; esse ambiente encoraja competência técnica, estimula pessoas a se verem com características da personalidade realística e os recompensa por isso.

Ambiente investigador - É essencialmente dominado por personalidades investigadoras e envolvido no clima de investigação criativa de fenômenos físicos, biológicos e culturais; estimula pessoas a se verem com características da personalidade investigadora e as recompensa por isso.

Ambiente artístico - É essencialmente dominado por personalidades artísticas e envolvido por atos não estruturados, livres e criativos, produzindo formas e produtos de

arte; estimula as pessoas a se engajarem em atividades artísticas e a se verem com características desse tipo de personalidade, recompensando-as por desenvolverem valores artísticos.

Ambiente social - É essencialmente dominado por personalidades sociais; estimula as pessoas a se engajarem em atividades sociais, favorece o desenvolvimento da sociabilidade, além de levá-las a se verem gostando de ajudar os outros, entendê-los e a serem cooperativas recompensando-as por desenvolverem esses valores.

Ambiente empreendedor - É essencialmente dominado por personalidades que são envolvidas na manipulação de outros para alcançarem organização ou metas pessoais; estimula a liderança ou atividades de vendas e favorece o desenvolvimento da competência empreendedora, encorajando as pessoas a se verem como agressivas, populares, autoconfiantes, sociais, possuindo liderança e competência verbal; recompensa aquelas que mostrem valores empreendedores como dinheiro, poder e status.

Ambiente convencional - É essencialmente dominado por personalidades convencionais; nele se desenvolvem atividades como ordem de dados, manutenção de gravação, arquivamento e cópia de materiais e operam-se negócios e máquinas de processamento de dados; estimula as pessoas a serem conformistas, preocupadas essencialmente com a organização e a terem competência relativa a escrevente de escritório, recompensando-as por mostrarem valores convencionais com ênfase em dinheiro, dependência e conformismo.

De acordo com a teoria de Holland, as pessoas procuram ambientes de trabalho onde encontrarão outras semelhantes quanto ao tipo de personalidade. O comportamento de carreira, segundo o autor, é determinado pela interação entre as características da personalidade e as do ambiente de trabalho, que lhes permitirão utilizar suas habilidades, competências, expressar seus valores e desempenhar papéis apropriados, sendo valorizadas por isso.

Pascarella e Terenzini (1991) comentam que as pessoas procuram os ambientes que lhes permitam usar suas habilidades, exercer suas atitudes, valores, e desenvolver papéis que lhes sejam desejáveis. Através de sua constelação particular de características

e redes de amigos, os ambientes também recrutam e selecionam indivíduos para serem seus membros.

Considerando a grande importância da interação personalidade-ambiente na definição de comportamentos voltados para o desenvolvimento de carreira, Holland apresentou três suposições que nos facilitam o entendimento dessas interações: congruência, consistência e diferenciação.

Congruência é a suposição que trata do fato de diferentes tipos de personalidade exigirem diferentes ambientes, isto é, tipos realísticos distinguem-se em ambientes realísticos porque tal ambiente fornece as oportunidades e recompensa as necessidades de um tipo realístico. A incongruência ocorre quando um tipo habita um ambiente que fornece oportunidades e recompensas às preferências e capacidades de outro tipo de personalidade

Consistência é a suposição que trata do fato de uma pessoa ou de um ambiente terem alguns pares de tipos de pessoas ou ambientes que são mais proximamente relacionados do que os outros. Um exemplo disso é que os tipos realísticos e os investigadores têm mais características em comum do que teriam os tipos artísticos e os convencionais. Segundo McDaniels e Gysbers (1992) a consistência é o grau de relação entre os tipos de personalidade ou entre os modelos de ambiente.

Diferenciação é a suposição que trata do fato de que algumas pessoas ou ambientes são mais claramente definidos que outros. Por exemplo, alguém pode assemelhar-se a um tipo único e mostrar pouca semelhança com outros tipos, ou um ambiente pode estar fortemente dominado por um único tipo de personalidade. Para Holland, citado por McDaniels e Gysbers (1992,p.40) *o grau no qual uma pessoa ou um ambiente é bem definido é seu grau de diferenciação.*

O entendimento das relações entre os tipos de personalidades e os tipos de ambientes torna-se possível a partir da compreensão dos conceitos de congruência e consistência que, por sua vez, possibilitam a compreensão das suas influências no desenvolvimento de carreira segundo esta perspectiva teórica.

A grande colaboração da teoria das personalidades vocacionais e ambientes de trabalho é a chamada da atenção para a existência dos tipos de personalidades e de

ambientes que, certamente, devem ser considerados nas tomadas de decisões de carreira. Cientes da atuação desses elementos, os indivíduos entenderão a importância da exploração de informações sobre elas e do autoconhecimento como guia para a tomada de decisão.

4) Teoria dos Sistemas Socioeconômicos

A Teoria dos Sistemas Socioeconômicos de Herr e Cramer (1988) afirma que:

a estrutura social representa o contexto no qual cada pessoa negocia sua identidade, sistemas de crença e curso de vida. Os ambientes, as circunstâncias situacionais nas quais as pessoas se desenvolvem como seres humanos e como trabalhadores, são influências significativas na formação das possibilidades para a escolha, no conhecimento disponível a respeito de suas oportunidades e no reforço dos comportamentos específicos relacionados à carreira. (Mc Daniels & Gysbers, 1992, p. 41)

Nesta forma de entender o desenvolvimento de carreira, o fator econômico tem impacto decisivo, e as variáveis socioeconômicas exercem papel central nas definições de cada um dos passos desse processo. O julgamento sobre as profissões e seus respectivos valores é passado de geração a geração, transmitindo o impacto dos fatores ambientais e o significado do trabalho num determinado ambiente social.

Hotchkiss e Borow (1990) também colaboraram com a teoria dos sistemas socioeconômicos, apresentando profissão e renda dos pais, educação dos pais, gênero, raça, etnia, religião, tipo de moradia, estabilidade familiar, tamanho da família, valores dos pais, idade, ambiente escolar e comunidade como variáveis influentes nas escolhas profissionais. O estudo ainda defende que os aspectos mais importantes relacionados aos fatores econômicos para as escolhas profissionais são necessidade de trabalho, exigência do trabalho, oportunidades de emprego futuro, capacidade para garantir o treinamento necessário, educação e retorno financeiro.

Além disso, a condição socioeconômica pode diminuir a liberdade de escolha profissional diante da competitividade no vestibular para profissões consideradas de maior status ou aquelas de maior custo para manutenção. Ao comentar sobre escolhas profissionais, Osipow (1969) afirma que as oportunidades têm papel importante no

desenvolvimento de carreira, na medida em que as pessoas seguem o percurso que oferece menor resistência, aquele que está disponível, com o mínimo de dificuldades.

Nessa abordagem, os indivíduos tendem a tomar decisões que favoreçam aquelas alternativas que apresentam maiores possibilidades de sucesso, buscando maior facilidade para o seu processo de carreira. Configura-se, dessa forma, o forte impacto que as variáveis socioeconômicas exercem sobre o desenvolvimento de carreira.

A teoria dos sistemas socioeconômicos possibilitou o entendimento dos processos de escolhas e tomadas de decisões de carreira a partir dos desdobramentos decorrentes das desigualdades na distribuição das probabilidades objetivas de acesso às profissões entre as diferentes classes sociais.

5) Teoria da Tomada de Decisão

A Teoria da Tomada de Decisão parte do princípio que, no decorrer do processo de desenvolvimento de carreira, o indivíduo se depara com momentos em que enfrenta a necessidade de tomada de decisão. No nosso sistema educacional, esse é o caso do aluno pré-universitário, que vive o momento de escolha por uma área de interesse para o ingresso no ensino superior. O indivíduo, antes de qualquer coisa, passa por uma situação de decisão sobre o ingresso ou não na universidade. Caso a decisão seja pelo ingresso, decidirá pelo curso e, logo a seguir, passará pela necessidade de decisão sobre a especialidade e como encaminhará seu ingresso no mercado de trabalho. Nos outros momentos de sua vida profissional, sofre constantes mudanças nos planos de emprego e educacionais.

O modelo de Tiedeman e O'Hara (1963) pressupõe que as identidades de carreira se constroem por processos de tomadas de decisões que dependem do controle dos sujeitos. Defendem que as pessoas devem buscar todos os elementos inerentes à tomada de decisões que possibilitem o equilíbrio através do conhecimento de si e das informações sobre o objeto da mudança. O processo de tomada de decisão, segundo esse modelo, é dividido em duas fases: Antecipação e Acomodação.

A antecipação consiste na preocupação dos indivíduos com as etapas e detalhes da elaboração da tomada de decisão, que se desmembra nos estágios de exploração das

possíveis alternativas educacionais, profissionais e pessoais, relacionando-se com interesses e capacidades que consideram possuir; no estágio de cristalização das informações exploradas e conseqüente organização, avaliação, síntese e ordenação das informações adquiridas; no estágio de escolha com base nos resultados do processo de cristalização e de esclarecimento, quando o indivíduo elabora e executa um plano para concretizar sua escolha.

A fase de acomodação é desmembrada em: a) estágio de indução, que ocorre geralmente durante os primeiros meses no novo ambiente, quando o indivíduo observa as outras pessoas, a realidade do lugar em que está e absorve informações, a fim de encontrar o ajuste e aprender o que é esperado e o que é exigido dele; b) estágio de reforma, quando o indivíduo trabalha em função das tarefas de indução e as identidades das pessoas nos ambientes tornam-se congruentes e c) estágio de integração, quando ocorre a identidade congruente do indivíduo com as outras pessoas nos ambientes de escolha.

A partir de 1989, Gelatt, totalmente crítico às idéias tradicionais sobre a tomada de decisão numa abordagem puramente racional, apresenta um modelo que considera flexibilidade, intuição, criatividade, reflexão e imaginação para o processo de tomada de decisão.

O modelo de Gelatt (1989), citado pelo estudo de Mc Daniels e Gysbers (1992, p. 58), apresenta o processo de tomada de decisão como um “*processo de arranjo e rearranjo das informações num curso de ações*”, que se divide em informação, processo de arranjar/rearranjar e escolha.

O aspecto da informação tem sua importância quando as informações estão se tornando obsoletas muito rapidamente e numa dimensão tão grande que o indivíduo já não está conseguindo conhecer e processar todas elas. O processo de arranjar e rearranjar implica na tomada de decisão com enfoque na descoberta de metas tanto quanto em alcançá-las, envolvendo reflexão, imaginação e criatividade enquanto novas habilidades necessárias para a tomada de decisão. Por último, a escolha, enquanto estrutura da nova tomada de decisão, exige o uso tanto do pensamento racional quanto do intuitivo, flexibilidade e reflexão para

reconhecer, inclusive, a incerteza positiva num momento de construir o futuro.

6) Teoria do Traço e Fator

A Teoria do Traço e Fator (Rounds e Tracey, 1990), vê o desenvolvimento de carreira com considerável rigidez uma vez que parte do princípio que os indivíduos têm traços mensuráveis e estáticos como interesses, capacidades, habilidades e que deveriam ser comparados com traços mínimos para a boa performance de um determinado profissional. A meta desse processo de comparação é fornecer aos indivíduos uma base para fazer escolhas profissionais.

Nessa linha de pensamento, quanto maior for a combinação das características da pessoa com as características relativas a determinada profissão, maior será o seu nível de satisfação e produtividade profissional.

Segundo Mc Daniels e Gysbers (1992), a teoria do Traço e Fator estabelece que para o desenvolvimento de carreira ocorrer de forma positiva, o indivíduo precisaria ter um entendimento de si enquanto capacidades, interesses, ambições, recursos, limitações e suas causas, enfim, desenvolver o autoconhecimento. Além disso, precisaria ter conhecimento de requisitos e condições de sucesso, vantagens, desvantagens e oportunidades nas diversas áreas de trabalho, além do raciocínio com base nas relações desses aspectos para o encaminhamento de sua carreira.

Os aspectos relacionados a traços individuais e traços mínimos exigidos para a atuação nas diversas profissões são importantes sem dúvida, pois trazem informações a respeito das características dos indivíduos e sobre as carreiras possíveis de serem escolhidas. Entretanto, o maior problema dessa abordagem do desenvolvimento de carreira é desconsiderar a possibilidade da aprendizagem de habilidades e a aquisição de competências passível de ocorrerem com o objetivo do ajuste à profissão.

Atualmente, até os objetivos gerais da educação se centralizam mais na aquisição de habilidades e de competências do que no conhecimento de conteúdos. Em função desses recentes entendimentos a respeito das necessidades do indivíduo para a vida no trabalho e a respeito do desenvolvimento humano, é de grande valor considerar a adaptação ao ambiente pessoal quando se pensa em desenvolvimento de carreira.

7) Teoria do Desenvolvimento de Carreira ao Longo da Vida

A Teoria do Desenvolvimento de Carreira ao Longo da Vida de Super (1980,1990) foi a que mais alterou a concepção desse construto, pois tira seu foco do momento da escolha da profissão para considerar todas as tomadas de decisões relacionadas à carreira que um indivíduo realiza ao longo de sua vida. Super entendeu que, no decorrer do desenvolvimento humano, são feitas inúmeras escolhas, definindo o desenvolvimento do indivíduo como um todo e, como parte desse todo, o desenvolvimento de escolhas ocupacionais que definirão o desenvolvimento da carreira.

Super (1972) descreveu o processo de desenvolvimento vocacional, posteriormente denominado de desenvolvimento de carreira, baseado na teoria do autoconceito. Essa teoria se fundamenta na idéia de que o autoconceito é formado desde as primeiras experiências, na infância, com as outras pessoas, nas diversas situações de vida, marcando experiências ocupacionais por meio de identificação, experiência, observação e se complementa pelas escolhas educacionais num movimento contínuo de modificações da imagem de si mesmo. Segundo Silva (1996), Super propõe que ao eleger uma profissão, a pessoa está elegendo um modo de atualizar seu conceito de si mesma. O autoconceito, portanto, seria definido a partir das relações entre os determinantes internos e externos ao indivíduo, quando ele procura desenvolver-se para tornar-se cada vez mais próximo da pessoa que ele quer ser, considerando seus valores, metas, situação econômica, histórica e cultural.

Segundo Super (1968, p.128) *o processo de compromisso entre os fatores individuais e sociais, entre o autoconceito e a realidade se dá através da execução de papéis, quer este ocorra na fantasia, na entrevista de aconselhamento ou nas atividades da vida real.* Para ele, o papel é definido através de um conjunto de expectativas que o contexto social do indivíduo tem em relação a uma pessoa que exerça determinada ocupação.

Na década de 40 e início da de 50, os estudos de Super tinham como fundamento a escolha profissional, considerando as habilidades e interesses do indivíduo e sua

identificação com figuras adultas, segundo os papéis ocupacionais que desempenhavam. O desenvolvimento de seus trabalhos direcionou-o a considerar a escolha profissional como um processo longo e complexo, evidenciando a formação da identidade humana e a importância do contexto para o desenvolvimento de carreira.

Em 1980, Super publica *Life-Span, Life-Space Theory*, que chama atenção para o papel do trabalho, já não mais como a perspectiva de importância central, mas como um dos elementos no cenário de papéis que o indivíduo desempenha ao longo da vida, tão importante quanto os papéis desempenhados na família, na comunidade e nas instituições educacionais. E ainda, que a formação de valores e atitudes é decorrente da interação desses vários papéis sociais assumidos pelo indivíduo. Assim, os papéis que o indivíduo exerce ao longo da vida passam a ser o conceito chave da teoria de Super sobre o desenvolvimento de carreira.

O modelo do desenvolvimento de carreira ao longo da vida descreve a pessoa segundo suas necessidades, inteligência, valores, aptidões, interesses, personalidade, realizações, estágio de desenvolvimento, papel de autoconceitos e, na sociedade, segundo as características, práticas de emprego, diplomacia social, grupos de pares, escola, família, economia e comunidade, enquanto elementos que interagem no processo de decisão de carreira, tanto nos seus diversos componentes quanto na sua totalidade. Isso porque, nessa concepção, o desenvolvimento de carreira envolve mais do que uma escolha de profissão, inclui os vários papéis que o indivíduo desempenha em sua vida.

Nessa abordagem, as tomadas de decisões profissionais são realizadas ao longo da vida e não num momento específico. O desenvolvimento de carreira passa a ser descrito como um processo de estágios que apresentam tarefas específicas desse desenvolvimento, que podem retornar ou avançar em qualquer momento da vida do indivíduo, segundo o seu nível de maturidade de carreira.

Super elaborou, desde 1953, 14 proposições complementadas e revisadas em 1990, que vieram a compor e resumir sua teoria em relação à natureza do desenvolvimento de carreira.

- As pessoas se diferem em suas habilidades, personalidades, necessidades, valores, interesses, traços e auto-conceito.
- Em função de suas características, as pessoas são qualificadas para algumas profissões.
- Cada profissão exige um padrão de características de habilidades e traços de personalidade, porém com tolerância suficiente para permitir tanto alguma variedade de profissões para cada indivíduo como alguma variedade de indivíduos, enquanto perfil adequado, para cada profissão.
- As preferências vocacionais, as competências, as situações nas quais as pessoas vivem e trabalham, assim como seu auto-conceito, mudam com o tempo e a experiência.
- O processo de mudanças que um indivíduo vive pode ser resumido numa série de estágios na vida (um “maxi ciclo”) que ocorrem na seqüência: estágio de crescimento, estágio de exploração, estágio de estabelecimento, estágio de manutenção ou permanência e estágio de declínio. Esses estágios são subdivididos em: a) fase exploratória com etapas de fantasias, de tentativas e realísticas; b) fase de estabelecimento, com etapas de julgamento e estabilização. Um pequeno (“mini”) ciclo tem lugar nas transições de um estágio para o próximo cada vez que um indivíduo fica instável diante de novas experiências, quando ocorrem mudanças no tipo de necessidades, no surgimento de doença, exposição à injustiça, ou ainda, quando ocorrem outros acontecimentos pessoais ou socioeconômicos. Tais instabilidades de carreira envolvem novo crescimento, reexploração e restabelecimento.
- A natureza do padrão de carreira, ou seja, o nível profissional atingido e a seqüência, freqüência e duração do processo e dos empregos estáveis, é determinada pelo nível socioeconômico dos pais do indivíduo, capacidade mental, educação, habilidades, características de personalidade (necessidades, valores, interesses, traços e auto-conceitos), pela maturidade de carreira e pelas oportunidades às quais os indivíduos se expõem.

- O sucesso em competir com as exigências do ambiente e do organismo em tal contexto, em qualquer estágio, depende da maturidade de carreira.
- Contrária às impressões criadas por alguns escritores, a maturidade de carreira não aumenta uniformemente e não é um traço unitário.
- O desenvolvimento através dos estágios da vida pode ser orientado para facilitar o desenvolvimento das habilidades, dos interesses e do auto-conceito.
- O processo do desenvolvimento de carreira é essencialmente aquele de desenvolver e completar os auto-conceitos profissionais. É um processo de síntese e compromisso, no qual o auto-conceito é um produto da interação de aptidões herdadas, composição física, oportunidade para observar e desempenhar vários papéis e avaliações da extensão para o qual os resultados do papel desempenhado encontram a aprovação dos outros (aprendizagem interativa).
- O chamado processo de síntese ou de compromisso considera os indivíduos e os fatores sociais, o auto-conceito e a realidade enquanto resultado da aprendizagem por feed-back, decorrente do desempenho de papéis, seja pela intervenção de situações da imaginação, como por exemplo as entrevistas, seja por vivências de situações de vida, como atividades escolares, de lazer ou profissionais. Esse processo de síntese é o elemento central do planejamento de carreira, que visa o alcance das aspirações, oportunidades e efetivação das capacidades e interesses que fundamentam os processos de tomada de decisões profissionais.
- As satisfações no trabalho e na vida dependem de quanta satisfação o indivíduo encontra nas resoluções adequadas para as habilidades, necessidades, valores, interesses, traços da personalidade e auto-conceitos.
- O grau de satisfação que as pessoas alcançam no trabalho é proporcional ao grau de capacidade para completar os auto-conceitos.
- O trabalho e a profissão fornecem um foco para a organização da personalidade para a maioria das pessoas, embora para algumas esse foco seja periférico, incidental ou até mesmo inexistente. Nesses casos, outros focos como atividades de lazer e trabalho doméstico podem ser centrais e determinados por tradições sociais e estrutura de oportunidades, assim como diferenças individuais.

Estudando as várias teorias sobre o desenvolvimento de carreira, verificou-se que este construto, por volta da década de 80, passa a ser observado através de uma visão ampliada sobre a história de vida do indivíduo, da família, do status socioeconômico, de aspectos da personalidade, dos papéis sociais, da formação educacional, do autoconceito e dos seus valores com relação ao trabalho. Assim, o desenvolvimento de carreira passa a ter um aspecto multidimensional.

Segundo Nevill e Super (1988), pelo menos cinco papéis de carreira de vida devem ser considerados no modelo de desenvolvimento de carreira no espaço da vida: estudante, trabalhador, dona de casa (incluindo o de esposo, de pais etc.), cidadão e lazer.

Wolfe e Kolb (1980) colaboraram com essa visão dinâmica de carreira centrada na vida, quando descreveram o desenvolvimento de carreira envolvendo uma vida inteira:

O desenvolvimento de carreira envolve toda a vida, não apenas ocupação. Como tal, diz respeito à pessoa inteira, necessidades, e desejos, capacidades e potenciais, alegrias e ansiedades, discernimento e obscuridade. Mais do que tudo isso, diz respeito aos contextos sempre mutáveis da vida. As pressões e os constrangimentos do meio-ambiente, aos laços que nos ligam uns aos outros, responsabilidades com crianças e pais idosos, a total estrutura de uma circunstância são também fatores que devem ser entendidos e considerados. Nesses termos, desenvolvimento de carreira e desenvolvimento pessoal convergem. Personalidade e circunstâncias – expansão, mudança, revelação em interação mútua – constituem o foco e o drama do desenvolvimento de carreira. (McDaniels & Gysbers, 1992, p. 13)

Os estudos desenvolvimentistas esclarecem que cada fase da vida de um indivíduo se caracteriza por um conjunto de tarefas, cuja realização efetiva é expectativa e condicionante social, ocorrendo segundo uma seqüência de estágios. Super se apoiou na teoria de Bühler (1963) sobre os estágios da vida que, segundo Carvalho (1995), tomou como base para o estabelecimento de uma divisão da vida as expectativas socioeconômicas do indivíduo, que levaram à caracterização das seguintes fases: crescimento, exploração, estabelecimento ou fixação, manutenção e declínio.

1.2.-Estágios do desenvolvimento de carreira ao longo da vida

Segundo Super e Bohn (1972), no decorrer de todas as fases da vida humana, desde a infância até a velhice, a carreira tem seu lugar de desenvolvimento, de tal forma que cinco estágios da vida vocacional devem ser considerados:

a. Estágio de crescimento – a infância (do nascimento aos 14 anos), quando o autoconceito se desenvolve através da identificação com as figuras da situação familiar e escolar, que acabam por se configurar como modelos. Há predominância das necessidades e da imaginação. O interesse e a capacidade tornam-se mais importantes à medida que aumentam a participação social e os confrontos com a realidade. É a fase do crescimento físico, psicológico e social. A criança cresce em capacidade cognitiva, maturidade, estabilidade emocional, hábitos e ajustamento social.

O estágio de crescimento é subdividido em fase de imaginação (dos 4 aos 10 anos, com predominância das necessidades); fase dos interesses (11-12 anos, com predominância da imitação como determinante das aspirações e iniciativas para as tarefas a que se propõe); e fase da capacidade (13-14 anos, com maior importância dada às aptidões diante da consideração do mundo do trabalho e da possível aproximação da inserção nesse campo).

b. Estágio de Exploração – a adolescência (dos 15 aos 24 anos), quando a auto-análise, a representação de papéis e a exploração ocupacional ocorrem na escola, nas atividades de lazer e no trabalho. Nessa fase, o indivíduo se torna mais auto-consciente e mais realista do que antes.

Para Super e Bohn (1972), o processo de escolha é muito dinâmico, pois o adolescente ainda não conhece bem suas aptidões e interesses, além do que, sabe muito pouco sobre os papéis desempenhados pelas pessoas adultas, embora tenha assimilado alguns deles quando criança. Nessa fase, o indivíduo começa a pensar em função daquilo que pode interessá-lo, aprende a levar em conta o êxito em suas atividades,

reconhece que as capacidades são tão importantes quanto os interesses e aprende que a sociedade considera alguns objetivos mais válidos do que outros. A perspectiva de tempo também começa a funcionar. Por volta dos 18 anos, os eventos futuros e outros que lhes são conseqüentes (vestibular, estabilização numa ocupação, casamento e filhos) começam a parecer reais.

O adolescente aprende também que os interesses, valores, capacidade e sentido do tempo não bastam. Começa a entender que a oportunidade de se preparar para a universidade ou para um emprego apropriado, a formação de uma base educacional ou de capitais para negócios e a preparação para um casamento adequado são importantes também. O realismo se desenvolve num período de rápida transição do mundo privado para o mundo público. (Super & Bohn, 1972, p. 162)

Nesse momento do desenvolvimento de carreira, o processo de sintetização ou de compromisso se configura na forma de planejamento para que as aspirações, oportunidades, capacidades e interesses respondam aos objetivos do indivíduo, que já leva em conta os aspectos pessoais e sociais para a tomada de decisões vocacionais. Segundo a teoria de desenvolvimento de carreira ao longo da vida, estágio de exploração se subdivide em fase de tentativa (15-17 anos – quando acontecem tentativas de escolha desenvolvidas na imaginação, nas discussões, na escola, etc.); fase de transição (18-21 anos – quando as tentativas se transformam em algo mais definitivo, considerando o ingresso do jovem no mercado de trabalho ou na preparação profissional; ocorre a busca de autodefinição); e fase de experiência (22-24 anos – diante de um campo de interesse definido, é a fase da experiência do trabalho).

c. Estágio de estabelecimento – a idade adulta (dos 25 aos 44 anos); quando encontrada uma área compatível, há uma concentração de esforços para permanecer nela. Pode ser que ocorram tentativas de transições no início.

Os processos de escolha passam a acontecer cada vez menos sob a forma de tentativa. O compromisso com uma profissão torna-se mais definido em função do realismo produzido pela modificação das aspirações para a utilização de capacidades e para a busca de canalização dos interesses num mundo já melhor assimilado.

Freqüentemente se observa a estabilização aos 25, 28 ou 29 anos, tanto do comportamento ocupacional e de carreira quanto na vida familiar e nos papéis sociais.

O estágio de estabelecimento se subdivide em fase de experiência (dos 25 aos 30 anos, quando o campo de trabalho que, presumidamente será seguido, pode evidenciar-se insatisfatório, resultando em transições antes que a vida profissional seja definitivamente assumida) e fase de estabilização (dos 31 aos 44 anos quando, à medida que a carreira a seguir se define mais claramente, os esforços vão sendo concentrados na estabilização, na posse de uma posição mais segura nesse universo profissional. Para muitas pessoas, estes são os anos de maior empreendimento e criatividade).

d. Estágio de manutenção ou permanência – a maturidade (dos 45 aos 64 anos) quando, conquistado um lugar no mundo do trabalho, a preocupação é sustentá-la. Acentua-se a tendência para a continuidade dos planos de carreira.

O estabelecimento conduz à busca da permanência. A permanência do que está estabelecido tende a ser um traço da vida vocacional, no entanto, são numerosos os casos de pessoas que, uma vez estabilizadas, perderam a posição alcançada por causa de questões pessoais ou socioeconômicas. Outras, mesmo estabilizadas numa profissão, consideram, por conta das crescentes e rápidas transformações tecnológicas e mudanças econômicas, importante progredir e obter ou desenvolver habilidades para acompanhar a evolução dos fatos. Nesse contexto se justifica a necessidade, cada vez mais valorizada, da educação continuada para o desenvolvimento de carreira.

Cabe aqui uma referência ao estudo de Coelho (2000), por apresentar o conceito de adaptabilidade que, segundo ela, responde à idéia de flexibilidade e rapidez em responder às provocações do ambiente, desvinculada da conotação de acomodação ou conformismo, possibilitando ao indivíduo a interação com o meio. Assim, adaptabilidade *significa a qualidade de estar apto a mudar, embora possa encontrar dificuldades, a ajustar-se às novas circunstâncias de imprevisibilidade e de condições de trabalho. Este conceito, em adolescentes ou adultos, envolve atitudes, autoconhecimento, meio ambiente e capacidade de tomar decisões* (Coelho, 2000, p. 10).

e. Estágio de declínio – a velhice (dos 65 anos em diante) quando à medida que as forças físicas e mentais declinam, a atividade de trabalho se modifica e, no devido tempo, cessa. Esse declínio de capacidades físicas e mentais geralmente se manifesta vagarosamente no início da velhice e cresce efetiva e rapidamente com o passar do tempo.

Segundo Super e Bohn (1972), estudos sobre as atitudes relacionadas ao trabalho, na fase da aposentadoria, mostram que este contribui para a organização da vida das pessoas, dando-lhes sentido e direção. Para muitos, a aposentadoria representa a perda da rotina e do papel que define a sua função na sociedade. Para os que continuam trabalhando, mesmo aposentados, e para os que desenvolvem papéis não ativos significantes, a aposentadoria torna-se aceitável e até mesmo desejada.

O estágio de declínio se subdivide em fase de enfraquecimento (dos 65 aos 70 anos; às vezes ocorre já na fase da aposentadoria obrigatória, ou então, nos últimos anos do estágio de permanência, quando o ritmo de trabalho decai e as obrigações são transferidas para outros ou ainda, muda-se de trabalho para acompanhar o declínio da capacidade; algumas pessoas dedicam-se a empregos de meio período) e fase de aposentadoria (de 71 anos em diante, com grandes variações, pois são experiências muito individuais; entretanto, para todos haverá um dia em que suas ocupações cessarão completamente. Alguns aceitam esse fato facilmente e outros, que tenham condições físicas favoráveis, deixam de trabalhar somente com a morte).

Inspirado nos estudos de Super e também colaborando para o entendimento do modelo de desenvolvimento de carreira ao longo da vida, Hall(1976), citado por Adler e Aranya (1984), compôs o modelo de divisão da carreira dos adultos em quatro estágios: 1) até 30 anos - estágio de estabelecimento; 2) de 30 a 45 anos - estágio de melhoria/progresso; 3) de 45 a 60 anos - estágio de subsistência; 4) acima de 60 anos - estágio de ajustamento ao ciclo de aposentadoria (não trabalho).

A noção de estágios de carreira pressupõe a existência de diferenças nas atitudes e motivos referentes ao trabalho entre indivíduos de diferentes idades. O modelo de Hall, segundo os estudos de Adler e Aranya (1984), prognostica uma variação das necessidades psicológicas, conforme delineado pela teoria de Maslow. Tal teoria

fundamenta a consideração das necessidades de estima, autonomia e auto-realização de modo mais intenso nos três primeiros estágios do desenvolvimento de carreira do adulto, enquanto que a satisfação da necessidade de segurança é mais intensa no último. No que diz respeito às atitudes no trabalho, a indicação é de que o nível de satisfação no trabalho aumenta com a idade assim como o desempenho organizacional e as preferências vocacionais. Os autores fazem referência à teoria de Holland (1973); esta sugere que os indivíduos tornam-se progressivamente ligados às suas profissões a partir do momento em que tomam ciência de seus próprios interesses e habilidades, aprendem a respeito das oportunidades e exigências da sua profissão. Concluíram que até o 3º estágio (no limite dos 60 anos), quanto mais avançado for ele, mais elevada a satisfação no emprego, mais forte o desempenho organizacional e mais convencional as preferências vocacionais. Entretanto, no último estágio (acima dos 60 anos) há maior importância das necessidades de segurança, mantém-se o aumento do desempenho organizacional, profissional e preferências convencionais, enquanto que a satisfação no emprego se apresenta em nível mais baixo.

Chartrand e Camp (1991), em estudo de revisão bibliográfica das medidas do construto do desenvolvimento de carreira das duas décadas anteriores, concluem que a definição e as medidas de estágios de carreira apresentam várias diferenças conceituais, o que reflete a necessidade de novas pesquisas sobre esta temática. Estágios de carreira foram categorizados sob diferentes critérios em diversos estudos, como idade dos sujeitos, estabilidade organizacional ou posicional.

Cada passo nas etapas dos estágios de carreira, no entanto, é definido por um processo que envolve escolha e que, por sua vez, orienta a tomada de decisão. O indivíduo faz escolhas constantes que o aproximam de suas metas e acabam por definir a trajetória de sua carreira. King (1989) afirma que a escolha profissional é reflexo não somente do desenvolvimento das preferências de um indivíduo mas também das atitudes do grupo social ao qual pertence, das oportunidades do mercado de trabalho, do potencial para o estudo, do relacionamento com o preconceito de sexo e racismo entre os empregadores, assim como os valores atribuídos às ocupações. Tokar, Fischer e Subich (1998), em estudo bibliográfico sobre personalidade e comportamento

vocacional, encontram os interesses, as aspirações, as atitudes, os valores, a maturidade e a tomada de decisões como processos ligados à personalidade e relacionados à escolha.

Lokan e Biggs (1982), ao estudarem o desenvolvimento de carreira nos adolescentes realizaram uma pesquisa, considerando que este é um processo que envolve tanto o crescimento quanto a aprendizagem. Investigaram as características de alunos de 14 anos no que se refere ao conhecimento (background) e características de personalidade como a motivação para o estudo e tipos de estratégias de aprendizagem relacionadas aos aspectos cognitivos e afetivos.

Com base nos estudos de Super (1969) e Crites (1973), os autores partiram do precedente que os comportamentos vocacionais amadurecem de forma sistemática e que esse amadurecimento pode ser facilitado por experiências apropriadas. Acreditaram que as características das tarefas desse estágio do desenvolvimento de carreira, que é a cristalização de uma preferência preparando para a realização de escolhas e conseqüentemente para desenvolver auto-imagem num processo de exploração, devem ser trabalhadas pela escola, pois esta seria a sua tarefa mais relevante nesse período da escolarização. Além disso, retomaram um estudo anterior de Biggs (1978) por concluir que as motivações dos alunos, num contexto de uma instituição educacional, determinará a evidência de estratégias para a tomada de decisão de carreira, demonstrando uma relação positiva com maturidade vocacional.

Lokan e Biggs (1982) concluem que se pode considerar quatro estilos de desenvolvimento de carreira para os adolescentes: 1. Inteligente ou ponderado, próprio do sujeito que apresenta intenções educacionais e de longa carreira; 2. preocupado e pessoalmente envolvido com altas aspirações, próprio do sujeito motivado e organizado; 3. preocupado e pessoalmente envolvido com baixas aspirações, próprio do sujeito com tendência a evadir-se da escola e 4. estilo incerto ou confuso, que pode refletir imaturidade vocacional e conseqüentemente falta de auto-confiança para a tomada de decisões.

Embora a amostragem dos sujeitos estivesse limitada a alunos de 14 anos, o estudo sugere que os indivíduos com diferentes motivações e estratégias de

aprendizagem têm tendência a empreender suas tarefas por todo desenvolvimento de carreira, mantendo tais características.

Em suma, o entendimento do desenvolvimento de carreira ao longo da vida, como processo que ocorre sob uma seqüência de estágios, apresenta a idéia de que cada fase da existência se caracteriza pela realização de um conjunto de tarefas esperadas, sendo que o sucesso no cumprimento dessas tarefas tem como pré-requisito o sucesso na realização da fase anterior. Assim se estabelece o conceito de maturidade vocacional ou de carreira.

1.3- Maturidade de carreira

Como já citamos, a escolha é a base da tomada de decisão que, por sua vez, é uma das interfaces do desenvolvimento de carreira. Para realizar escolhas apropriadas e aplicá-las em direção à tomada de decisão de carreira num modelo de extensão de vida, temos como pré-requisito o grau de maturidade de carreira, também nomeado de maturidade vocacional, que pressupõe algum grau de maturidade cognitiva, conhecimento de si mesmo, das profissões, realismo na escolha da carreira e planos profissionais, auto-eficácia e competência, a partir do desenvolvimento de habilidades individuais. Segundo Super (1980), o compromisso para a tomada de decisão e encaminhamento do processo de desenvolvimento de carreira está vinculado ao grau de maturidade de carreira de cada indivíduo, e ainda, este não aumenta uniformemente, não sendo um traço unitário.

Com o propósito de investigar a legitimidade da sugestão de Perun e Bielby (1981) sobre os comportamentos profissionais dos homens e das mulheres serem determinados por diferentes conjuntos de fatores, King (1989) realizou um estudo com 318 adolescentes, com idades aproximadas entre 15 e 17 anos, sendo que a maioria desses participantes eram de famílias de classe média e média alta. A autora parte do conceito de maturidade de carreira como uma aptidão que possibilita as tomadas de decisões de carreira informadas e apropriadas à idade. Segundo ela, portanto, a maturidade de carreira torna-se um aspecto significativamente importante para o

comportamento de carreira e aponta, ainda, que este fator reflete uma tendência individual de adaptação de carreira feita cuidadosamente face a questões sociais existentes.

King (1989) aponta a importância dos fatores sociais, como por exemplo, as atitudes de grupo social, o mercado de trabalho, a relação feita entre potencial de estudo e gênero enquanto concepção cultural, o raciocínio entre empregadores e os valores atribuídos às ocupações, para o estabelecimento de diferenças nos graus de maturidade de carreira entre homens e mulheres. Outros autores (Astin, 1984; Brooks, 1984; Fitzgerald & Betz, 1983), citados neste estudo por King, concordam com tal forma de ver a temática do desenvolvimento de carreira e demonstram acreditar que as teorias do desenvolvimento de carreira, até então disponíveis, ignoram variáveis do comportamento de carreira das mulheres.

Segundo a autora, Osipow (1975) sugeriu que para melhor entender as diferenças no desenvolvimento de carreira entre vários grupos, seria necessário examinar as hierarquias das variáveis de acordo com o poder de suas habilidades, para explicar o comportamento de carreira. Com base nessas idéias, o estudo procura determinar se a variância do nível de maturidade de carreira entre os adolescentes é explicado por diferentes variáveis relacionadas à bagagem de conhecimento, família e personalidade. Para tal, foi criado um modelo causal, composto por variáveis encontradas em pesquisas anteriores e associadas à maturidade de carreira de adolescentes de ambos os sexos, que testava se as diferenças existem e o modo como as variáveis atuam para influenciar a maturidade de carreira dos sujeitos.

O modelo não levou em conta quaisquer variáveis que fossem unicamente apropriadas ao desenvolvimento de carreira das meninas. Assim, segundo King, se a soma da variância explicada pelo modelo causal, as forças do acesso causal individual entre os sujeitos e a força total dos efeitos de cada variável na maturidade de carreira fossem equivalentes aos dois grupos, então a necessidade de novas teorias ou alterações das já existentes se tornaria evidente. Se as diferenças de gênero ficassem evidentes, o conhecimento sobre a natureza dessas diferenças seria necessário para a modificação ou para um novo delineamento dos modelos de maturidade de carreira das mulheres.

Além dos testes, foram aplicadas a subescala de exploração e planejamento de carreira do Inventário de Desenvolvimento de Carreira (CDI) de Thompson et al., (1981) submetida a uma contagem de pontos da escala de Atitudes de Desenvolvimento de Carreira (CDA) que reflete o tipo e a extensão do planejamento que o aluno utilizou: o grau de auto-relato sobre o conhecimento a respeito de profissões; o seu julgamento a respeito da qualidade das informações de carreira já obtidas por uma variedade de fontes e as suas crenças sobre as fontes que poderiam ajudá-lo, o Inventário de Diferentes Situações (DSI) de Gardner e Warren (1977), que apresenta aos participantes 20 situações, entre as quais eles deveriam escolher uma ou duas respostas possíveis, uma refletindo um locus de controle interno e outra, um externo, e a Escala de Avaliação da Coesão e Adaptação familiar (FACES III) de Olson, Portner e Lavee (1985), com 10 itens que refletem o nível de envolvimento dos pais no desenvolvimento de carreira dos filhos.

As conclusões indicam que um único conjunto de variáveis dado pode explicar uma soma significativa da variância na maturidade de carreira para os adolescentes e as adolescentes, mesmo quando as variáveis específicas do desenvolvimento das meninas são omitidos. Além disso, os padrões de interação entre as variáveis têm mais semelhanças do que diferenças significativas para os dois grupos, e ainda, que algumas diferenças significativas nas hierarquias dos efeitos na maturidade de carreira existem, incluindo como maiores diferenças a participação cultural para as meninas e aspirações dos pais para os meninos.

Os resultados apóiam a crença de que o desenvolvimento da maturidade de carreira difere, mesmo que sutilmente, para homens e mulheres. Para os adolescentes, a única determinante mais importante de atitude de carreira foi a idade: quanto mais velho mais preparado para tomar decisões, o que não aparece com tanta importância para as adolescentes. Para eles, porém, é mais importante o sentido de coesão familiar e um locus de controle interno.

King considerou os resultados do estudo insuficientes para garantir a defesa de um novo conjunto de perspectivas teóricas no desenvolvimento de carreira das mulheres. Aponta que esse estudo possibilita a afirmação de que, embora o mesmo conjunto de

variáveis expliquem bem a maturidade de carreira para os adolescentes dos dois sexos e que, em geral, padrões causais semelhantes foram encontrados, houve também algumas tendências fortes nas diferenças do grupo. Os resultados sugerem que, para adolescentes dos dois sexos, conjuntos diferentes de variáveis determinantes devem ser enfatizados ao explicar a maturidade de carreira.

Quanto ao aluno universitário, o compromisso com o trabalho observado no estudo de Nevill e Super (1988) é um dos aspectos relacionados com a maturidade de carreira, tanto no que diz respeito à escala de atitudes do desenvolvimento de carreira quanto à escala cognitiva de maturidade de carreira.

O entendimento da relação do compromisso com o trabalho e a maturidade de carreira se tornam necessários na medida em que mostram a importância do compromisso para a tomada de decisão e conseqüente encaminhamento do processo de desenvolvimento de carreira.

O estudo teve como objetivo observar a relação entre a maturidade de carreira, o compromisso com o trabalho, sexo, status socioeconômico e o ano (série) que o participante cursa na faculdade. Apesar de sexo e status socioeconômico não apresentarem relação significativa com maturidade de carreira, segundo os autores, a importância desses fatores pode estar em suas influências no compromisso em relação ao trabalho. Este último seria determinante imediato da maturidade de carreira. Os autores citam Super (1983) por afirmar que uma pessoa que não está interessada em trabalhar ou que busca valores em outros papéis na vida não desenvolverá atitudes voltadas para a carreira e, conseqüentemente, não adquirirá conhecimento profissional, um dos elementos que constituem a maturidade de carreira.

Os resultados apontam que alunos em estágios mais adiantados no curso universitário exploram mais a possibilidade de emprego. Os estudantes universitários estão num estágio no qual a aspiração é importante e, como eles já estão tomando decisões de carreira, estão mais interessados em obter informações sobre as profissões. Quando a tarefa de desenvolvimento está próxima, portanto, o compromisso com relação ao trabalho é relevante, nos aspectos cognitivos e nas atitudes de maturidade de carreira.

A constatação de que alunos universitários no último e no penúltimo ano haviam se empenhado mais significativamente nas atividades de exploração de carreira do que os calouros e os alunos do segundo ano, apóia a suposição de que os alunos com mais comprometimento já teriam feito uma escolha de carreira, pois nos Estados Unidos a opção é feita após o curso básico na universidade, e seriam mais informados a respeito das características específicas de suas escolhas.

Com relação ao sexo, as universitárias expressaram mais comprometimento não só com relação ao trabalho como também com relação ao lar do que os universitários. Essa foi uma observação considerada inesperada pelos autores, dado os estereótipos do papel do sexo, e mostra os efeitos da inserção crescente das mulheres no mercado de trabalho. Entretanto, as universitárias não esperam alcançar valores mais altos através do trabalho do que os universitários, mesmo que venham a ser mais comprometidas com o trabalho do que os homens. Segundo o autor, talvez este fato esteja vinculado a uma manifestação de realismo nas visões de oportunidades para as mulheres.

A constatação de que o compromisso com o trabalho está diretamente relacionado à maturidade de carreira, segundo os autores, tem implicações importantes para os teóricos e práticos do trabalho voltado para o desenvolvimento de carreira:

Sabendo o quanto é importante o trabalho para o indivíduo, é essencial a prontidão na avaliação da tomada de decisão de carreira. Se o trabalho e a carreira não são importantes, então a contagem de pontos nos inventários de interesse vocacional significa pouco; eles podem ser úteis para guiar a exploração, mas não a tomada de decisão. O aconselhamento de carreira nesta situação deve ser direcionado através de: ou fazer o trabalho mais significativo através da exploração da vida no trabalho, como também da profissão, ou direcionar meios pelos quais as necessidades possam ser encontradas através dos diferentes papéis na vida. (Nevill & Super, 1988, p. 149)

Maturidade de carreira, as diferenças de gênero e as barreiras percebidas no desenvolvimento de carreira foram investigadas por Luzzo (1995), com o objetivo, entre outros, de estabelecer diferenças quantitativas de gênero em relação à maturidade de carreira de estudantes universitários. As medidas quantitativas foram propostas para

avaliar as atitudes de maturidade de carreira, habilidade de tomar decisões além da congruência vocacional.

O autor faz referência ao estudo de Farmer (1985), por afirmar que a motivação de carreira das mulheres é muito mais vulnerável em direção à vivência de papéis competitivos e demandas ambientais que a motivação de carreira dos homens, ou seja, as mulheres são muito mais expostas a experimentar os efeitos da confusão de papéis múltiplos e estressores ambientais, enquanto barreiras, no processo de desenvolvimento de carreira. As análises qualitativas do estudo de Luzzo revelam que elas tinham maior probabilidade que os homens de mencionar os conflitos de papel como barreiras, o que percebiam como obstáculos ao desenvolvimento de suas carreiras.

A diferença de gênero mais clara nas discussões a respeito do desenvolvimento de carreira dos estudantes gira em torno do planejamento de carreira e tomada de decisões pois, constantemente, as mulheres revelaram um processo bem planejado em vários aspectos: na decisão de ir para a faculdade, na escolha do curso e na aspiração de carreira. Já os homens, em geral, relataram decisões de carreira relativamente esporádicas e não planejadas.

Através das entrevistas, e consistente com os dados quantitativos, o referido estudo de Luzzo (1995) indica que as mulheres pareciam estar muito mais planejadas no processo de tomada de decisões em suas carreiras do que os homens, e uma razão para essa diferença pode ser a sua percepção da necessidade de superar uma variedade de outros obstáculos para o desempenho de seus diversos papéis. Por outro lado, análises qualitativas das entrevistas revelam que a percepção pode servir como uma força motivacional no desenvolvimento de carreira dos estudantes

Explicações alternativas, no entanto, conduzem à idéia de que talvez as mulheres não planejem mais suas carreiras do que os homens, mas podem ter maiores habilidades em articular e descrever seus planos. Apesar do fato de que as análises quantitativas indicam capacidades significativamente maiores por parte das mulheres de tomar decisões no desenvolvimento de suas carreiras, o grau de desempenho do instrumento de avaliação usado nessa investigação em predizer reais decisões de carreira, não fica inteiramente claro.

Aos orientadores profissionais, interessa saber que desenvolver estratégias para o uso da percepção de barreiras como força motivadora da maturidade vocacional pode ser uma ajuda para aumentar a capacidade de planejamento do processo de tomadas de decisões de carreira.

Focalizando, também, a maturidade de carreira do adolescente, Luzzo e Pierce (1996) observaram que existem programas de computador para a assistência a ele no encaminhamento do seu desenvolvimento de carreira, mas que os efeitos desses programas nunca haviam sido avaliados. Propõem, em seu estudo, investigar se uma interação relativamente breve, com um programa de orientação vocacional por computador, interferiria no grau de maturidade de vocacional de estudantes de escola secundária. Os participantes desse estudo foram estudantes de uma escola rural, com idade entre 12 e 15 anos, sendo 22 meninas e 16 meninos, divididos entre grupo de tratamento com o programa 'on line' ACT (1991 – versão escola secundária) e grupo de controle.

O grupo de controle trabalhou com atividades voltadas para o desenvolvimento de habilidades de comunicação e de negócios. Enquanto isso, o grupo de tratamento com o programa 'on line' freqüentou, por duas semanas, durante uma hora por dia, o laboratório de informática desenvolvendo atividades que foram divididas em três módulos, abordando os seguintes temas: Você e o mundo do trabalho; Explorando as profissões, e Planejando a escola secundária.

Os autores utilizaram, para pré e pós teste, a escala de atitude do Inventário de Maturidade de Carreira (CMI-AS) de Crites, 1978. A análise dos resultados indica que os participantes do grupo de tratamento apresentaram pontuação significativamente mais elevada no nível de maturidade de carreira que os participantes do grupo de controle.

Embora os próprios autores tenham apontado o número de participantes relativamente pequeno como limitação para a generalização dos resultados, o estudo torna-se bastante valioso ao apontar para a possibilidade da utilização de estratégias de apoio ao estudante, por parte da escola, nesta fase de tantas dúvidas e inseguranças diante do momento de planejamento de carreira e escolha de uma profissão.

Num estudo de revisão de seis instrumentos para a avaliação da maturidade de carreira, Levinson et al. (1998) reuniram algumas explicações apresentadas por diversos autores sobre o conceito de maturidade de carreira. Consideraram que esse conceito tem sido entendido como a habilidade individual de se fazer escolhas de carreiras apropriadas, incluindo a conscientização sobre o que é necessário para se tomar uma decisão sobre ela. Afirmaram que a maturidade de carreira também pode ser definida como um fator pelo qual o indivíduo percebe a necessidade do conhecimento sobre as profissões e sobre as próprias habilidades, com o objetivo de fazer uma escolha de carreira realista e inteligente. Partindo dela, o indivíduo se prepara para tomar uma decisão informada e com idade apropriada para competir com as tarefas do estágio do desenvolvimento de carreira em que se encontre.

Levinson et al. (1998) citaram Super (1983) por apontar que a maturidade de carreira consiste de 5 dimensões: 1) quantidade de idéias que o indivíduo possui antecipadamente sobre profissões; 2) exploração, no que diz respeito ao sujeito utilizar várias fontes de informações profissionais; 3) coleta de informações sobre o mundo do trabalho, visando ao conhecimento das tarefas do seu desenvolvimento e estratégias profissionais; 4) tomada de decisão, considerando as melhores alternativas possíveis e 5) orientação da realidade, na medida em que planeja sua ação em função da tomada de decisão.

Os autores também fazem referência a Crites (1965, 1971) que, por sua vez, afirma que um modelo de maturidade de carreira inclui duas dimensões – afetiva e cognitiva. A dimensão cognitiva, segundo ele, é representada pelas habilidades de tomada de decisão profissional, enquanto que a afetiva leva em conta as atitudes relativas ao desenvolvimento de carreira. Crites (1971) explicou que as atitudes são tendências às respostas de aptidão e que são distintas da capacidade e dos interesses. Por outro lado, os autores também encontraram afirmações sugestivas de que as atitudes são expectativas que influenciam a interpretação dos acontecimentos de carreira e que afetam a realização das tarefas do seu desenvolvimento (Healy, O'Shea & Crook, 1985). Apresentam, ainda, a conclusão de Savickas (1990) sobre as atitudes serem passíveis de

avaliação e serem consideradas como um índice válido da maturidade vocacional de um indivíduo.

Além disso, Levinson et al (1998), ao pesquisarem as questões associadas à avaliação da maturidade de carreira, encontraram que informações sobre variáveis demográficas, status socioeconômico e idade terem correlação positiva com maturidade de carreira na população em geral. E ainda, que a maturidade de carreira tem sido associada com auto-estima realista, experiências do meio ambiente, coesão familiar e várias características pessoais, tais como a inteligência e o locus de controle.

Torna-se, então, importante o conhecimento sobre o conceito de maturidade de carreira, uma vez que é a partir dela que o indivíduo toma suas decisões. Conhecê-lo pode ser útil para avaliar a condição de um indivíduo para a formulação de seus planos educacionais e de carreira. A identificação do grau de maturidade de carreira de um indivíduo é importante no sentido de que, a partir dessa constatação, tem-se condições de identificar as áreas que precisam ser trabalhadas para capacitá-lo a adquirir o conhecimento e as habilidades necessárias para uma tomada de decisão real e informada, aumentando assim o seu grau de maturidade de carreira e a probabilidade de escolhas mais acertadas. Segundo Levinson et al. (1998, p. 476), *encorajar a aptidão de um indivíduo para a tomada de decisão de carreira é o alicerce para um efetivo aconselhamento de carreira e pode fornecer a base para uma melhor análise e exploração de interesses, atitudes, valores de trabalho e personalidade.*

Portanto, o desenvolvimento de carreira, com suas características multidimensionais e desenvolvimentistas, é permeado, em toda sua extensão, por atitudes relacionadas à maturidade de carreira num maior ou menor grau, de acordo com as experiências de vida e características das pessoas.

A importante contribuição feita por Super (1980) ao construir a teoria sobre o desenvolvimento de carreira ao longo da vida possibilitou a consolidação da orientação vocacional/ocupacional, enriqueceu e mudou os rumos dos estudos na área durante toda a metade do século XX. A interação entre o indivíduo e o meio nessa compreensão da problemática do desenvolvimento de carreira passa a ter um caráter abrangente, que se contrapõe e aglutina as teorias consideradas neste estudo por tradicionais, que são

parciais e reducionistas, abordando um ou outro aspecto isolado dos múltiplos fatores determinantes desse processo.

O desenvolvimento de carreira passa a ser reconhecido mundialmente como um processo que se constitui numa série de tomadas de decisões próprias dos vários estágios ao longo de toda a vida, determinado por fatores psicológicos baseados na consideração da história da existência; físicos, considerando possíveis deficiências; sexo e raça, considerando as atitudes sociais relacionadas a tais aspectos; os sociológicos, considerando o valor da posição social, a estrutura das oportunidades local, educacional, ocupacional, condições econômicas e o mercado de trabalho. Sendo assim, a expressão desenvolvimento vocacional utilizada por Super (1980) traduz a complexidade desse processo que se delinea a partir do conceito de maturidade de carreira.

2 - BARREIRAS E CONDIÇÕES FACILITADORAS PARA O DESENVOLVIMENTO DE CARREIRA

No decorrer do processo de desenvolvimento de carreira, os indivíduos se deparam com barreiras para o alcance de seus objetivos acadêmicos, profissionais e, portanto, de seus planos de carreira. O entendimento sobre a percepção dessas barreiras e da sua influência nos vários processos de tomada de decisão tem colaborado para aumentar a compreensão da natureza multidimensional do desenvolvimento de carreira, pois mostra diversos elementos que atuam sobre cada um dos momentos de tomada de decisão e implementação dos planos de carreira.

O entendimento sobre a influência das barreiras observadas no decorrer dos processos de tomada de decisão tornou-se mais evidente a partir dos estudos de Swanson e Tokar (1991 a, 1991 b), Luzzo (1995, 1996) e McWhirter (1997). Alguns teóricos como Crites (1971) e Gottfredson (1981), citados por Luzzo e Hutcheson (1996), chegam a considerar as barreiras percebidas como potentes obstáculos para o desenvolvimento da carreira por gerarem ansiedade, preocupação, falta de confiança no sucesso e, como consequência desgaste na auto-confiança, interferindo diretamente no plano de carreira.

Pascarella e Terenzini (1991), com base na teoria de Chickering (1969), a respeito do desenvolvimento estudantil, apontam que, para o crescimento do indivíduo acontecer, é necessário que ocorra o desenvolvimento de planos e que esses planos devem integrar as prioridades dos interesses recreacionais, vocacionais e aspirações, assim como as decisões com relação ao estilo de vida. Qualquer que seja o elemento que venha dificultar, impedir ou desviar o indivíduo da implementação desses planos de carreira é considerado uma barreira para o seu desenvolvimento.

O construto das barreiras tem sido mais fortemente discutido no contexto do desenvolvimento de carreira entre as mulheres. Pesquisas recentes hipotetizaram-nas como idéia exploratória para relatar a lacuna, geralmente existente, entre as habilidades das mulheres e suas realizações.

Atentos para a importância do entendimento sobre barreiras e para as diferenças de gênero na percepção dessas barreiras, Swanson e Tokar (1991a) realizaram um estudo, objetivando examinar tipos de obstáculos relacionados à carreira percebidos por estudantes universitários.

Como instrumento, utilizaram um questionário de respostas livres e um instrumento de listar pensamentos, estimulados por cinco tópicos de estímulo sobre experiências relacionadas à carreira em vários estágios do seu desenvolvimento. Os tópicos de estímulo foram: (1) escolhendo uma especialização ou carreira; (2) obtendo o necessário grau ou treinamento; (3) conseguindo o primeiro emprego depois da faculdade; (4) avançando na carreira e (5) balanceando carreira e família, além de uma sexta afirmação que abordava obstáculos que os estudantes acreditavam que fossem específicos das mulheres, diante do seu processo de desenvolvimento de carreira.

As respostas obtidas foram categorizadas em: a) barreiras sociais/interpessoais, definidas como barreiras em relação à família de origem, futuro casamento e filhos, no que diz respeito ao balanceamento de carreira e família, além de ambientes relacionados ao trabalho; b) barreiras atitudinais, definidas como barreiras de natureza interna, tais como auto-conceito, interesses e atitudes em relação ao estudo e ao trabalho, para a escolha de uma especialização na faculdade, para o complemento de grau universitário ou para o avanço na escolha realizada, e c) barreiras interacionais, definidas como aquelas relacionadas às características demográficas: idade, sexo, raça e preparação para o trabalho no que diz respeito à educação, experiências, ingresso no primeiro emprego e concorrência no mercado de trabalho.

Provavelmente, o mais importante no conjunto de resultados seja que os estudantes percebem obstáculos relacionados à carreira e que a distribuição de barreiras sociais/interpessoais, atitudinais e interacionais parecem corresponder às demandas de cada estágio do desenvolvimento de carreira. Entretanto, contradizendo parte da literatura apresentada, os tipos de obstáculos identificados não demonstraram diferença significativa na relação com gênero.

Os resultados mostram que os maiores impedimentos relatados para a escolha de especialização ou carreira foram: falta de informação, falta de capacidade cognitiva,

preocupações financeiras correntes e futuras, além de influências dos outros. As barreiras mais relatadas para a obtenção do diploma de faculdade foram: pressão pessoal para o desempenho acadêmico, falta de condições financeiras e compromisso muito longo com relação ao tempo. Também foram relatadas barreiras para a aquisição do primeiro emprego: disponibilidade de mercado, qualificações, habilidades, experiências e qualidades pessoais. Semelhantemente, os maiores obstáculos para o avanço na carreira foram oportunidade, suas próprias performances e qualidades pessoais.

Quanto às barreiras para a conciliação entre carreira e família: tempo para família e filhos e demanda de tempo relacionado ao trabalho, indicaram que a pressão diante das obrigações de papéis múltiplos das mulheres, discriminação e barreiras devido à gravidez e filhos foram percebidas como os maiores obstáculos.

As barreiras financeiras foram mencionadas nos seis tópicos de estímulos, especialmente nos seguintes: escolhendo uma especialização, conseguindo um diploma universitário e balanceando carreira e família.

Globalmente, as barreiras interacionais foram percebidas mais freqüentemente que as barreiras atitudinais ou internas; estas, por sua vez, foram mais freqüentes que as barreiras sociais/interpessoais

Os autores se basearam em hipóteses e conclusões de vários estudiosos sobre diferença de gênero e barreiras para o desenvolvimento de carreira e apresentam, nesse trabalho, uma revisão da literatura a respeito dessa temática, que vale citarmos aqui. Comentam que nos últimos vinte anos, o conhecimento em relação ao desenvolvimento de carreira das mulheres tem evoluído a partir das investigações sobre como o desenvolvimento de carreira das mulheres divergem das teorias estabelecidas para o desenvolvimento de carreira dos homens. Tal entendimento e pesquisas têm levado os estudiosos dessa área a concluir que essas divergências estão relacionadas às barreiras que as mulheres experimentam ao fazerem e implementarem suas escolhas de carreira.

Crites (1969) é citado, no referido estudo, por descrever barreiras como qualquer tipo de frustração externa, por exemplo, discriminação e baixo salário, ou conflitos

internos, como baixo nível de motivação ou de auto-conceito, que possam vir a impedir o progresso na carreira do indivíduo.

O estudo também faz referência a O'Leary (1974), que descreve barreiras externas e internas como possíveis inibidoras entre as mulheres para alcançarem posições gerenciais de status mais alto.

Swanson e Tokar (1991a) referem-se, também, a estudos que propõem sistemas de classificação para explicar a decisão sobre trabalhar ou não entre as mulheres. Citam Sobol (1963), por ter sugerido uma teoria de compromisso com o trabalho, em que os planos, a longo prazo entre mulheres casadas e com filhos, podem ser entendidos a partir de três conjuntos de condições, que explicam o compromisso com o trabalho e a decorrente decisão sobre trabalhar ou não: 1) condições capacitadoras, que consistem nos fatores de status familiar, facilitando ou dificultando o trabalho (como exemplo a idade e o número de filhos, além do plano para o futuro deles); 2) condições facilitadoras, que determinam a facilidade de encontrar emprego (incluindo a educação e a experiência anterior de trabalho) e 3) condições precipitadoras, que incluem dois tipos de variáveis: situação financeira, o nível de satisfação com ela e fatores atitudinais, como exemplo, a satisfação com a vida pessoal e atitudes com relação ao trabalho.

A respeito das decisões sobre trabalhar ou não, especialmente entre mulheres casadas e com filhos, os autores também fazem referência ao estudo de Nieva e Gutek (1981), que propôs um conjunto de fatores, tais como: características pessoais da mulher (raça, idade, formação e variáveis de personalidade), fatores atitudinais (conjunto de atitudes relacionadas ao trabalho e em relação ao trabalho enquanto mulheres/mães) e fatores situacionais, que foram considerados os mais importantes (variáveis relacionadas à atitude do marido com relação ao fato de a esposa trabalhar, o status de seu emprego, nível ocupacional e renda, aos filhos, à mobilidade no mercado de trabalho e experiência anterior de trabalho).

As similaridades e algumas evidências empíricas entre os sistemas de classificação de Sobol (1963) e o de Nieva e Gutek (1981) são apontadas por Swanson e Tokar (1991a) e ressaltam a teoria de Gottfredson (1981), que oferece base relevante

para o exame de barreiras relacionadas à carreira sob a luz dos sistemas de classificação desses dois autores.

Segundo eles, Gottfredson (1981) descreve a interação que ocorre entre o auto-conceito de uma pessoa e a acessibilidade percebida para uma ocupação, considerando obstáculos do ambiente social e/ou econômico. O auto-conceito de gênero foi hipotetizado como sendo o aspecto do auto-conceito mais fortemente protegido e, portanto, o último aspecto a ser sacrificado como parte de um compromisso. Nesse contexto, portanto, a teoria de Gottfredson salienta a importância do reconhecimento de um indivíduo em resposta às barreiras, em três aspectos: auto-conceito, ambiente social e econômico e a interação do auto-conceito com o ambiente.

O estudo de Russel e Rush (1987) é também abordado na revisão bibliográfica realizada por Swanson e Tokar (1991a) pelo fato de terem se voltado para o reconhecimento das barreiras percebidas por alunas universitárias. Apesar da participação das mulheres no mercado de trabalho já ser quase semelhante à dos homens, nas profissões ligadas à administração havia uma considerável desproporcionalidade. Motivados por esse dado de realidade, os autores avaliaram a influência de 28 barreiras externas e internas na visão de mulheres em carreiras relacionadas à administração.

A análise de resultados levou à constatação das seis barreiras mais citadas: Características pessoais inadequadas para gerenciamento, preocupações familiares e sociais, barreiras organizacionais, educação ou experiência limitadas, preocupações femininas e resistência à subordinação. A análise sugere que as mulheres abaixo de 22 anos estão mais envolvidas com a família e questões sociais, enquanto que as mulheres entre 22 e 34 anos expressam maior envolvimento sobre a possibilidade de resistência à subordinação, e ainda, que as mulheres acima de 34 anos expressam maior percepção dos traços administrativos inadequados, educação ou experiência, enquanto barreiras para conseguir ingressar na carreira administrativa. Todas as mulheres avaliaram a barreira organizacional como a mais severa, e a preocupação com os aspectos femininos como a menos severa, demonstrando que aquelas relacionadas aos aspectos externos são mais presentes e determinantes que as de aspecto interno. Além disso, indica as

diferenças na percepção de as barreiras se relacionarem aos estágios do desenvolvimento de carreira.

Atentos, então, para as evidências empíricas, demonstrando que o construto de barreiras é importante na explicação do processo de escolha de carreira e acreditando que a falta de avaliação sistemática das percepções de existência de obstáculos entre os estudantes pode ter gerado falhas nos estudos prévios, Swanson e Tokar (1991 b) desenvolveram o Inventário Sobre Barreiras na Carreira.

Entre as falhas dos estudos anteriores, esses autores indicaram o desconhecimento do domínio do potencial das barreiras percebidas pelos estudantes, o que ocorre pela ausência de uma avaliação sistemática e o desconhecimento de que a percepção de obstáculos observados pode variar em função dos estágios no desenvolvimento de carreira.

Outra falha apontada é relacionada ao potencial de confiança à dicotomia interna/externa para a classificação de hipóteses e/ou identificação de barreiras. Esse fator vem orientando muitos teóricos sobre o fato, no entanto, segundo Swanson e Tokar, tem sido pouco estudado em investigações empíricas.

Alertaram, além disso, para o desconhecimento sobre o número e o tipo de obstáculos percebidos pelos estudantes, tendo o gênero como variável, denunciando, também, a necessidade de verificações empíricas que venham a confirmar a hipótese considerada de que barreiras para o desenvolvimento da carreira são mais predominantes em mulheres que em homens.

Ao desenvolverem o Inventário Sobre Barreiras na Carreira, os autores apontam que, em sua própria investigação anterior (Swanson & Tokar, 1991a), apesar de terem se esforçado para classificar sistematicamente o domínio das barreiras de carreiras e de este fator representar um avanço nos estudos sobre a temática, há limitações relacionadas à natureza subjetiva da sua metodologia. A classificação das barreiras em social/interpessoal, atitudinal ou interacional foi baseada em julgamentos subjetivos de dois juizes. Seria possível que outras pessoas fizessem outra categorização dos mesmos dados e, além disso, citam a pequena amostra investigada. Para uma melhor avaliação

da barreiras da carreira, segundo os autores, é necessário que se utilize metodologias mais objetivas e amostras maiores.

Swanson e Tokar ao examinarem a natureza das barreiras para o desenvolvimento de carreira de homens e mulheres, hipotetizaram que os dois grupos poderiam ter a mesma percepção quanto a elas, mas os tipos dessas barreiras seriam mais salientes para um ou outro gênero. Partem de um estudo prévio da literatura existente e identificam barreiras de carreiras observadas por estudantes.

O próximo passo foi a definição de itens escritos que seriam usados para refletir as barreiras que poderiam ocorrer para o alcance dos eventos de carreira relatados: escolha da carreira; obtenção do diploma ou treinamento necessário; ingresso no trabalho ao término da faculdade; performance no trabalho; discriminação no trabalho (no que diz respeito ao sexo em relação à promoção na carreira), e a interface trabalho-família.

A partir dos resultados, dezoito itens foram construídos:

1. Discriminação por sexo
2. Falta de auto-confiança, habilidade ou interesse
3. Múltiplo papel divergente
4. Filhos interferindo na carreira
5. Idade e discriminação racial
6. Preocupação sobre divergência no papel do sexo
7. Experiência ou treinamento inadequado
8. Desaprovação pelos outros
9. Incerteza sobre o futuro de vida
10. Indecisão ou falta de informação
11. Insatisfação com a carreira
12. Necessidade de se deslocar para encaminhar a carreira
13. Incerteza sobre como encontrar um trabalho
14. Necessidade de superqualificação para o mundo do trabalho
15. Incerteza sobre plano de casamento e filhos
16. Falta de cônjuge como apoio para o trabalho

17. Falta de coragem para escolher entre campos de trabalho não-tradicionais

18. Falta de habilidade física

A observação, nos resultados, de diferenças por gênero sugerem que mulheres e homens percebem as barreiras de forma significativamente diferente. As mulheres apresentaram uma participação maior que os homens em duas escalas: a que se refere à interferência dos filhos no progresso de carreira e a que se refere ao fato de frequentemente, encontrarem discriminação por sexo, o que justifica a sua maior preocupação, além do que demonstram serem mais sensíveis quanto ao impacto da discriminação por idade e raça do que os homens. Quanto ao maior escore de mulheres, no que se refere à interferência dos filhos para o progresso da carreira, segundo os autores, corresponde à sua maior responsabilidade familiar no cuidado com os filhos do que os homens. Os homens apresentaram maiores escores que as mulheres em três escalas: Falta de habilidade física; incerteza dos planos de casamento e filhos; preocupação com divergência no papel do sexo.

O Inventário Sobre Barreiras na Carreira, assim criado por Swanson e Tokar, evidencia o quanto é extensa a atuação de barreiras percebidas para o desenvolvimento de carreira e que, frente a esse dado, não se pode deixar de observar a importância desse construto para o entendimento a respeito dos comportamentos de carreira.

Luzzo (1995) realizou um estudo que disserta sobre maturidade de carreira, percepção de barreiras e diferenças de gênero no desenvolvimento de carreira de estudantes universitários. O autor teve como objetivo estabelecer diferenças quantitativas de gênero na maturidade de carreira desses estudantes, obter informações sobre as diferenças qualitativas no desenvolvimento de carreira explorando o conflito de papéis e as diferenças na percepção de obstáculos entre homens e mulheres; além disso, considerou o impacto de tais diferenças no processo de desenvolvimento de carreira.

Foram constadas como maiores barreiras para seus sujeitos de pesquisa: família, habilidade de estudo, gênero, identidade étnica, aspectos financeiros, conflitos de papéis, conciliação de trabalho e responsabilidade familiar, sendo que somente duas delas foram mais relatadas por mulheres (conflitos de papel na conciliação de trabalho e responsabilidades familiares).

Quanto ao impacto de tais diferenças no processo de desenvolvimento de carreira, as barreiras mais percebidas por parte das mulheres, segundo o autor, talvez estejam vinculadas à maior consciência das necessidades de superação das dificuldades e maior planejamento de carreira quando comparadas aos homens. Esse fato, por si só, já deixaria as mulheres mais bem preparadas para o processo de tomada de decisões e, conseqüentemente, com maior grau de maturidade de carreira.

Uma das principais bases teóricas citadas neste estudo é a apresentada por Farmer (1985) em seu modelo de motivação de carreira e realização. Esse autor afirmou que a motivação de carreira das mulheres é muito mais vulnerável em direção a prioridades de papéis competitivos e demandas ambientais que a motivação da carreira dos homens, o que significa que as mulheres apresentam maior probabilidade de experimentar os efeitos do desempenho de múltiplos papéis e dos estressores ambientais no processo de desenvolvimento de carreira que os homens. Nesse aspecto, entende-se que o conflito e a confusão dos papéis que mais pesam vêm daqueles desenvolvidos na família e no trabalho.

As conclusões do estudo de Luzzo (1995) indicam o fato de que barreiras podem servir como uma força motivacional para o desenvolvimento de carreira para muitos estudantes. A análise permitiu uma exploração sobre os conflitos de papéis e diferenças de percepção de barreiras entre mulheres e homens, e do impacto dessas diferenças no processo de desenvolvimento de carreira. Através das entrevistas, o autor observou que as mulheres pareciam planejar mais o processo de tomada decisão em suas carreira do que os homens. Uma razão para essa diferença pode ser a percepção, por parte das mulheres, da necessidade de superar uma variedade de obstáculos, por conta do desempenho de seus diversos papéis.

Luzzo discute os seus resultados acrescentando que, provavelmente, a não-percepção de barreiras para muitos homens leva à não-consciência da necessidade do planejamento de carreira, pois eles não relataram tentativas conscientes para alcançar objetivos de longo alcance na carreira. Segundo o autor, esse fato talvez justifique o dilema de muitos formandos do sexo masculino ao experimentarem a percepção de que não têm nenhuma idéia do que vem em seguida na sua vida profissional.

Entender a percepção de barreiras como aspecto motivador de planos de carreira agrega valor à exploração do seu conhecimento dessas barreiras como forma de aproximar os indivíduos de seus objetivos no decorrer do desenvolvimento de suas carreiras.

Outro valioso estudo de Luzzo, desta vez em parceria com Hutcheson (1996), sobre as diferenças de gênero nas barreiras profissionais, avalia o papel mediador das atribuições de causa na relação entre elas e maturidade de carreira. Para investigar a percepção de barreiras, os autores utilizaram um questionário de questões abertas.

Partindo do pressuposto de que o processo de tomada de decisão é influenciado pelas barreiras observadas, Luzzo e Hutcheson analisaram a relação entre barreiras observadas e maturidade de carreira para pessoas que acreditavam que a tomada de decisão de carreira é uma exploração controlável, de causa interna e, de outro lado, pessoas que acreditavam que este é um processo incontrolável e de causa externa.

Os autores basearam-se na teoria de atribuição de causalidade de Weiner (1986), presumindo uma relação negativa entre maturidade de carreira e número de barreiras observadas em sujeitos que acreditavam que a tomada de decisão de carreira tem uma causa externa e incontrolável. Essa relação não foi presumida para sujeitos que acreditavam que a tomada de decisão de carreira tem causa interna e controlável.

Com base nessa teoria, os autores apontam que as crenças de uma pessoa sobre o processo de tomada de decisão de carreira podem moderar a relação entre a percepção das barreiras profissionais e a maturidade vocacional. Indivíduos que acreditam que a tomada de decisão tem causa interna e que sentem um controle significativo sobre ela podem apresentar maior iniciativa e um conceito mais forte de si mesmo do que aqueles que acreditam que as decisões são causadas por fatores externos, uma vez que estão fora de seu controle. Supõem, então, que pessoas que acreditam ter um controle significativo sobre o processo de tomada de decisão de carreira têm mais probabilidade de atuar, através de atitudes maduras, exibir maiores conhecimentos e domínio desses processos de tomada de decisão do que aqueles que acreditam nas causas externas e incontroláveis.

Embora as diferenças de gênero não tenham sido relacionadas com o número total de obstáculos observados pelos participantes, os resultados do estudo apontam

para uma maior proporção de mulheres percebendo barreiras passadas associadas a questões relacionadas à família e também perceberam significativamente mais barreiras profissionais futuras do que os homens.

A partir da consciência das causas das barreiras é provável que ocorra um planejamento mais apropriado para superá-las, uma vez que possibilita a elaboração de planos que favorecem a prática de estratégias adequadas para o alcance dos objetivos estabelecidos pelo sujeito.

Tendo como foco os obstáculos para o desenvolvimento de carreira vividas e percebidas por mulheres, Coleman (1996) realizou um estudo sobre as barreiras encontradas por mulheres na área da educação, através das percepções de diretoras de escolas de nível secundário, na Inglaterra.

O estudo partiu da constatação de que somente 20% das chefias dessas escolas era representada por mulheres; também a ocupação, por mulheres, de posições superiores na direção de faculdades, universidades e departamentos educacionais vinculados ao governo permaneciam num nível relativamente baixo. O objetivo do trabalho abrange as percepções de barreiras para o progresso na carreira tanto dentro da situação de trabalho quanto no aspecto social, enquanto desempenho de papéis socialmente definidos.

Cinco diretoras participaram do estudo. Passaram por uma entrevista, fornecendo dados que foram relacionados com outros retirados de uma tabela fornecida pela divisão de serviços analíticos do DFE (órgão governamental do setor de educação) a respeito do número de mulheres em posições administrativas na educação, no ano acadêmico 1990/1991. Os dados dessa tabela mostraram que quanto maior o nível de responsabilidade do cargo, menor o índice de mulheres desempenhando-o .

As entrevistas foram delineadas sob os seguintes assuntos: a) Discriminação pública e oculta; b) Opressões vivenciadas dentro da situação do trabalho; c) Opressões vivenciadas através de papéis socialmente definidos fora da situação de trabalho; d) Influências de carreira anterior.

No que diz respeito à discriminação pública e oculta, foram abordadas situações relacionadas à nomeação de mulheres para posições superiores que têm acontecido de

forma ilegal, uma vez que envolvem atitudes discriminatórias como sabotar entrevistas, tratamento hostil, discriminação na divisão do trabalho e impedimentos de posicionamento em reuniões pedagógicas.

Quanto às opressões vivenciadas dentro da situação do trabalho, as barreiras foram percebidas com mais clareza, pois ficou explícita a situação de apoio, por parte dos professores, aumentando as oportunidades para os homens.

As interrupções de carreira também foram apresentadas como barreiras para o progresso na carreira das diretoras de escolas, e muitas vezes estas interrupções ocorreram por causa do nascimento dos filhos ou pela necessidade de cuidar deles. A autora discute que as barreiras externas para progredir, resultando de tais interrupções de carreira, pode provocar a decisão de mudança para um trabalho de tempo parcial, no qual as perspectivas de promoção são raras. Além disso, a demissão pode ocorrer no reingresso na carreira.

O estudo apontou para a qualificação acadêmica como uma condição facilitadora para o progresso de carreira entre as mulheres, enquanto que os estereótipos relacionados ao papel do gênero se apresentou como uma barreira para esse progresso. Por outro lado, a auto-confiança das mulheres torna-se um elemento facilitador, a partir do momento em que elas avaliam suas próprias capacidades e sentem-se em condições positivas para fazer solicitações de promoção. Entretanto, as mulheres demonstraram mais fragilidade para receber crítica construtiva que os homens, o que se configura uma barreira. Na área de seleção, como entrevistas e encaminhamento de documentações de solicitação de promoções para posições superiores, as barreiras para o progresso na carreira, segundo a autora, são mais visíveis.

Quanto às opressões vivenciadas através de papéis socialmente definidos fora da situação de trabalho, o estudo demonstrou que as expectativas socialmente definidas de que as mulheres terão a responsabilidade dos assuntos domésticos, incluindo o cuidar dos filhos, são obstáculos potentes, que geram conflitos relacionados ao desempenho do papel de gênero. Um exemplo desse fato é apresentado na referência feita ao estudo de Weindling e Earley (1987) indicando que as direções são geralmente ocupadas por homens ou mulheres solteiras.

No que diz respeito às influências da carreira anterior, o que mais pesa é, segundo a autora, representado pelo nível de “background” das candidatas ao cargo de direção, o que remete ao empenho da família de origem em promover uma formação consistente, com níveis elevados de expectativa para a formação das filhas.

Os relatos das diretoras justificaram suas posições na carreira a partir do momento em que, na sua maioria, explicitaram que não tiveram interrupções de carreira para cuidar dos filhos; foram academicamente bem qualificadas; estavam cientes da distinção entre o papel feminino e o papel masculino e, por isso, tiveram cuidado para evitar esse estereótipo e as suas implicações para a promoção; receberam apoio significativo por parte do corpo docente e dos grupos de administração superior; o processo de entrevista foi razoavelmente justo e haviam sido atendidas depois de um número relativamente pequeno de solicitações de acesso à direção; tiveram o apoio de seus maridos, que se responsabilizaram pelos arranjos domésticos, como cuidar dos filhos, por entenderem as opressões que elas sofriam; havia famílias que valorizavam a educação e tinham altas expectativas com relação à formação de suas filhas. Além disso, as cinco diretoras entrevistadas tinham desenvolvido planos de carreira continuados, visando à direção desde o começo. Embora elas pudessem não ter realizado planos de carreira específica, havia uma determinação para progredir na carreira, acompanhada de um sentimento de ambição.

As conclusões do estudo de Coleman inclinam-se para o fato de que, apesar das oportunidades iguais na legislação, a experiência de discriminação pública é comum para mulheres. Segundo a autora, entretanto, são as atitudes e comportamentos mais sutis que podem causar dificuldades para as mulheres que aspiram às posições administrativas.

Para superar as barreiras, observou-se que as mulheres precisam combinar determinação e planejamento com realismo pragmático que as capacitem para seguir em suas carreiras com sucesso, considerando e administrando um extenso conjunto de obstáculos impostos socialmente.

Outra fase do desenvolvimento de carreira que merece ser observada nos estudos relacionados à percepção de barreiras é a da universidade. Interessados em compreender

a dinâmica que leva alguns jovens a não aproveitar as oportunidades de desenvolvimento que a universidade lhes oferece e inspirados numa teoria contemporânea psicanalítica-cognitiva, a teoria de controle do domínio de J. Weiss, Shilkret e Nigrosh (1997) focalizam, em seu estudo, os planos de estudantes universitários e as barreiras para o seu desenvolvimento, a partir de uma visão de problemas inconscientes. Essas barreiras foram enfocadas em função da autonomia que se espera, especificamente, do estudante universitário americano que, na grande maioria dos casos, sai de casa para a realização do curso superior. O estudo, assim, nos traz clareza sobre a possibilidade de existência e a dimensão das barreiras psicológicas para a implementação do plano de carreira.

Sobre a teoria de controle do domínio, os autores esclareceram que ela propõe que as pessoas têm um grau significativo de controle de seus processos conscientes e inconscientes e que elas buscam o domínio dos conflitos naturais desses processos. Partindo dos pressupostos dessa teoria, os autores hipotetizaram que os estudantes ingressam na universidade com um plano de metas para o desenvolvimento de sua vida acadêmica e que parte significativa dele é inconsciente. Em decorrência do controle de conflitos, os indivíduos acabam por modificar, ou até mesmo abandonar suas metas por acreditarem que, realizando-as, eles irão se expor ao perigo e também àqueles que amam, uma vez que o sucesso na vida acadêmica poderá representar mudanças no status de relações na família.

O sentimento de culpa que essas crenças geram, segundo os autores, pode ser decorrente de uma série de fatores nas dinâmicas da família, como por exemplo: pais que demonstraram fazer extremo sacrifício pelos filhos podem levá-los à crença de que nunca devem se separar ou tornarem-se mais fortes do que eles; o fato de os pais não terem vivido a oportunidade de freqüentar uma faculdade pode gerar, no filho, a convicção de que, diante do seu sucesso e realização, os pais se sentirão sobrepujados; se, diante de realizações anteriores, os pais reagiram com atitudes desencorajadoras ou humilhantes, o filho pode desenvolver a crença de que sucesso é sinônimo de perigo para o bem-estar dos pais e do relacionamento familiar; um pai ou uma mãe que tenha,

constantemente, parecido triste ou ameaçado pela possibilidade de o filho se tornar autônomo pode levá-lo a crer que sua independência põe em perigo o pai ou a mãe.

O objetivo dos autores foi desenvolver uma metodologia para avaliar os planos de estudantes universitários, operacionalizando, assim, os construtos de metas e barreiras para ilustrar como a teoria de controle do domínio conceituaria as questões típicas enfrentadas por estudantes universitários.

Como instrumentos de pesquisa, utilizaram entrevistas semi-estruturadas, que solicitavam as impressões dos estudantes em relação às suas experiências na faculdade e no relacionamento com a família no que dizia respeito à percepção de sentimentos dos pais, avós, irmãos. Além disso, numa das entrevistas, também se estendiam a aspectos da vida acadêmica, como a decisão de frequentar a faculdade, escolha da faculdade, relacionamento com amigos ou colegas de classe, possibilidade de transferência de faculdade, aspirações após a faculdade, importância das notas, a natureza de contato contínuo com a família, como ela imaginava fatos que poderiam ter mudado em casa desde a sua saída para a faculdade, atitude em relação à religião, custo da educação e sacrifícios feitos pela família.

Outra entrevista solicitava impressões dos participantes sobre aspectos da família, supondo que o empenho do estudante na universidade se relacionava com o empenho na adolescência. Foi estruturada de modo a permitir inferências em relação ao desenvolvimento do pensamento e comportamento autônomos, inveja consciente ou inconsciente, competição e culpa na relação com pais e irmãos.

O conjunto das entrevistas, segundo os autores, fornece oportunidade de demonstração sobre metas conscientes e inconscientes no desenvolvimento das vidas acadêmicas das estudantes, assim como dos obstáculos conscientes e inconscientes que tornaram conflitantes a busca dessas metas conflitantes.

Também foram utilizados como instrumentos: Questionário de adaptação do estudante à faculdade (SACQ- Student Adaptation to College Questionnaire, Baker & Sirk, 1984, 1986, 1989) que contém 67 itens de auto-relato com 4 subescalas que refletem adaptação acadêmica, social, emocional e desempenho de meta/ligação e Questionário demográfico.

Todas as participantes apresentaram percepções de barreiras para o desenvolvimento de seus planos de carreira e do trabalho acadêmico. Os autores afirmam que essas jovens

estão numa luta para alcançar a autonomia e, ao mesmo tempo, consciente ou inconscientemente, preocupadas a respeito dos efeitos dessa autonomia em relação aos que elas amam. Elas estavam particularmente preocupadas a respeito dos efeitos em suas mães, e essa preocupação pareceu mais aguda quando elas perceberam suas mães como sendo fracas ou necessitadas, de algum modo (Shilkret & Nigrosh, 1997, p. 228).

Além disso, casos de pais com conflito matrimonial e ansiedade familiar em relação à separação têm sido relacionados, segundo estudos realizados pelos autores, com dificuldades na competência social, o que configura uma barreira para o bem-estar na vida acadêmica.

As conclusões do estudo são valiosas para o entendimento sobre as possíveis barreiras psicológicas que precisam ser superadas para o alcance das metas individuais dos estudantes universitários. A análise qualitativa das metas e dos impedimentos, segundo Shilkert e Nigrosh, indicam que, do ponto de vista de controle do domínio, se uma criança desenvolveu um sentido de responsabilidade pelo bem-estar de seus pais, a percepção da criança a respeito do pai ou da mãe como fraco(a) pode apresentar impedimento psicológico que o filho precisará superar para alcançar autonomia. Além disso, o estudo mostra-se relevante por possibilitar às pessoas que lidam com jovens o entendimento sobre a dinâmica que envolve preocupação com aqueles que elas amam e o desenvolvimento da autonomia, permitindo intervenção sobre esse aspecto.

O fato deste estudo ter sido realizado com a participação exclusiva de estudantes do sexo feminino, no entanto, impede a ampliação de suas conclusões, pois os aspectos afetivos relacionados à família provavelmente são diferentes entre os estudantes do sexo masculino.

Uma vez que o presente estudo se propõe a investigar barreiras e condições facilitadoras do desenvolvimento de carreira percebidas por estudantes do ensino médio, torna-se importante conhecer estudos que tenham como foco estudantes nesta fase do desenvolvimento de carreira.

2.1-Percepção de barreiras em estudantes pré-universitários

Passaremos a olhar, mais especificamente, os estudos envolvendo o estudante que está na fase pré-universitária, buscando focalizar a natureza das barreiras e oportunidades facilitadoras percebidas por ele para o desenvolvimento de sua carreira.

Em 1984, Howell, Frese e Sollie perceberam que muitos estudos consideram a percepção da estrutura de oportunidades relacionadas ao mercado de trabalho como um componente essencial para o desenvolvimento de atitudes voltadas para a realização socioeconômica. Além disso, observaram que esses estudos não apresentam instrumentos confiáveis para a medida das percepções de oportunidades. Realizaram, então, um estudo com o objetivo de construir um instrumento para medir a percepção de oportunidades e barreiras consideradas possíveis de definir o sucesso profissional entre estudantes secundaristas.

Propuseram um instrumento de 10 itens de percepção de oportunidades ocupacionais, numa tentativa de superar problemas encontrados em estudos anteriores. Partiram da concepção de que as percepções de oportunidades são observadas através de uma estrutura de pressão/limitação que se reflete, no indivíduo, pelas tomadas de decisões.

O instrumento utilizado por Howell, Frese e Sollie (1984) solicitava ao participante que registrasse o quanto ele acreditava que cada item abaixo poderia interferir no alcance da profissão que desejava.

1. Pouco dinheiro para ir para uma escola técnica ou faculdade.
1. As escolas que freqüentou.
2. Falta de interesse dos pais.
3. Competitividade.
4. Falta de interesse em mudar de residência.
5. Escassez desse tipo de trabalho nos EUA.
6. Falta de boas oportunidades de trabalho próximo a comunidade em que vive.
7. Escola técnica e faculdade distantes.

8. Não saber o bastante sobre as oportunidades existentes.
9. Não ser inteligente o bastante.

Os autores contaram com um conjunto de 630 estudantes do ensino médio em fase inicial ou final, composto por participantes dos sexos masculino e feminino, negros e brancos.

Analisando os resultados, observaram que os negros percebem menos oportunidades que os brancos. A escassez de trabalho para o negro se apresenta como um obstáculo para o alcance do sucesso profissional. Um item que não apresentou diferenças significantes em relação à etnia foi o de habilidade intelectual. Ressaltou-se, então, essa questão, na medida em que os negros apresentaram menos percepções de oportunidades no mercado de trabalho que os brancos, determinando escolhas e tomadas de decisões de carreira.

Mais recentemente, o estudo de McWhirter (1997), também colaborando para o entendimento de barreiras percebidas pelo adolescente, confirma o pressuposto de que elas são potencialmente fortes para a definição de metas educacionais e de carreira. O autor tinha como objetivo do seu estudo sobre barreiras observadas na educação e na carreira relacionadas com diferenças étnicas e de gênero, investigar se essas diferenças se apresentam numa amostragem de estudantes adolescentes americanos de origem mexicana e européia.

Para o desenvolvimento da pesquisa, os autores utilizaram medidas demográficas, índice sócioeconômico avaliado em função das profissões dos pais e, para medir as percepções de barreiras educacionais e de carreira, uma série de vinte e quatro itens divididos em cinco categorias: 1) discriminação no emprego futuro, 2) discriminação étnica, 3) impedimento de ingresso na faculdade, 4) barreiras antecipadas para a cursar a graduação, 5) percepções gerais de barreiras. Os resultados mostram que participantes do sexo feminino perceberam mais obstáculos do que os do sexo masculino, e que participantes de origem mexicana mais barreiras do que os de origem européia, e que essas diferenças eram consistentes dentro dos grupos étnicos e de gênero.

Completando seus estudos sobre percepção de barreiras relacionadas às diferenças étnicas, em 1998, McWhirter, em parceria com Hackett e Bandalos, desenvolveram um estudo que visava testar um modelo preliminar causal, prognosticando os planos educacionais e as expectativas de carreira de adolescentes americanas de origem mexicana, da escola secundária.

Os autores mostram que a observação sobre a principal corrente de modelos e teorias de carreiras existente sugere que esses modelos precisam ser ampliados mais adequadamente, abordando influências culturais com acompanhamento de investigações intraculturais e eventuais metas de integração de modelos, teorias mais inclusivas e amplas, além das intervenções mais efetivas, preventivas e terapêuticas.

Utilizaram a estrutura geral do modelo de Farmer (1985), por suporem que a motivação da realização e carreira, incluindo aspirações e expectativas, resulta de uma interação complexa das variáveis de experiência que são subseqüentemente intermediadas por variáveis dos fatores pessoais e do meio ambiente.

O estudo foi desenvolvido com a participação de um conjunto de 862 sujeitos, composto por garotas e garotos americanos, de origem mexicana, e garotas americanas, de origem européia.

Os autores obtiveram resultados que lhes permitiram concluir que, a partir das análises das variáveis, os fatores relacionados ao grupo étnico tiveram maior importância do que o gênero, ao determinar o ajuste ao modelo. Sugerem, portanto, que o entendimento sobre o desenvolvimento de carreira das meninas americanas de origem mexicana alcançado a partir desse estudo, pode ser estendido para o desenvolvimento de carreira dos meninos americanos de origem mexicana.

As diferenças entre os modelos das meninas americanas de origem mexicana e das de origem européia foram amplas. A mais óbvia foi o papel da aculturação no modelo do prognóstico das meninas americanas de origem mexicana que não foi observado nas meninas americanas de origem européia. A influência do compromisso familiar nas variáveis foi significativa para as americanas de origem mexicana, mas não para as americanas de origem européia. Além disso, diferenças no modelo das linhas de conduta com respeito à influência das atitudes do papel de gênero, barreiras,

expressividade e instrumentação também foram observadas. Por exemplo, parece que a instrumentalização exerce uma influência importante nas expectativas educacionais e de carreira para as meninas de origem europeia e que, por outro lado, as atitudes do papel de gênero não influenciam as barreiras percebidas.

Os dados da pesquisa também indicam que as percepções de barreiras eram compensadas pelo apoio do professor e pelas atitudes liberais do papel de gênero. Das variáveis de apoio, apenas uma, apoio paterno, teve efeitos diretos significativos nas variáveis dependentes. Entretanto, apoio materno e do professor mostraram efeitos diretos ao mediar as variáveis prognosticadas nos resultados relacionados à carreira. Além disso, foi encontrada evidência da importância do sistema socioeconômico como influência indireta e realização passada como influência direta nos planos educacionais e nas expectativas de carreira.

É importante, portanto, que se considere o processo de aculturação e as mudanças de socialização para o aconselhamento de jovens estudantes da escola secundária e, dada a evidência que a instrumentalização, a expressividade, o compromisso familiar e as atitudes liberais no papel de gênero estão relacionadas ao compromisso de carreira e expectativas das meninas de origem mexicana, os profissionais da orientação vocacional/profissional devem estimular a exploração de debates sobre o conflito familiar e trabalho, expectativas no papel de gênero e estereótipos relacionados à masculinidade e feminilidade dentro da estrutura cultural da comunidade.

Este estudo traz importantes implicações para o aconselhamento de jovens estudantes de grupos de minorias étnicas, pois aponta para a possibilidade de aumento da realização educacional e profissional desses estudantes, a partir da possibilidade da intervenção sobre o processo de desenvolvimento de carreira. Além disso, chama a atenção para a possibilidade de se implementar programas que estimulem o aumento do apoio paterno, materno e de professores diante da sua participação em atividades acadêmicas relacionadas ao desenvolvimento de carreira, principalmente de estudantes de nível socioeconômico mais baixo. Como resultado, pode-se obter um aumento do

nível de compromisso de carreira e minimizar barreiras para o futuro educacional e profissional desses alunos

Frente à falta de estudos sobre o ajustamento de aspirações na adolescência enquanto aspecto do desenvolvimento de carreira e cientes da importância desse elemento nos processos de escolha, Armstrong e Crombie (2000) colaboram para o entendimento do desenvolvimento de carreira do adolescente ao investigar os ajustamentos das aspirações profissionais feitos por eles, quando relatavam discrepância entre essas aspirações e expectativas diante do projeto de vida.

Com base nos estudos de Gottfredson (1996), os autores consideraram dois processos no desenvolvimento das aspirações profissionais: *circunscrição* e *ajustamento*. A circunscrição é compreendida como o processo pelo qual os estudantes limitam suas aspirações profissionais numa zona de alternativas aceitáveis. Por outro lado, entende como ajustamento o processo pelo qual os indivíduos trocam suas aspirações por escolhas profissionais mais realistas, num campo de alternativas aceitáveis. O ajustamento pode ser caracterizado como *antecipado*, quando um indivíduo percebe que a profissão desejada não é uma opção acessível ou real, ou ainda, como *experimental*, quando o indivíduo modifica as aspirações em resposta às experiências obtidas ao tentar obter emprego. Em decorrência disso, os ajustamentos antecipados por estudantes pré-universitários devem ser alvo de preocupação entre profissionais da orientação vocacional/ profissional.

Cumprir relacionar os conceitos tanto de ajustamento quanto de circunscrição com a percepção de barreiras e de condições facilitadoras, pois é a partir dela que se conclui sobre as opções serem ou não realistas ou possíveis.

Com tal fundamentação teórica, os autores investigaram se adolescentes que mostravam discrepância entre aspiração e expectativa realizariam ajustamentos antecipados.

Nesta fase do desenvolvimento de carreira, o adolescente, que passa por um estágio de maior aquisição de conhecimento sobre profissões pode ter necessidade de realizar ajustamentos em suas escolhas, caso as aspirações sejam percebidas como não reais ou muito difícil de serem alcançadas. A grande importância do entendimento sobre

este processo vivido pelo adolescente reside no fato de que ele pode fazer ajustamentos desnecessários ou excessivos e causar restrições definitivas às suas opções.

A pesquisa de Armstrong e Crombie (2000) é um estudo longitudinal, desenvolvido ao longo de 3 anos, realizado com a participação de 502 adolescentes do sexo masculino e feminino, entre 13 e 15 anos, estudantes de 3 escolas de áreas urbanas, suburbanas e adjacentes rurais de uma cidade canadense de porte médio.

O estudo testou a hipótese geral que adolescentes discrepantes ajustariam suas aspirações ao longo do tempo, enquanto que adolescentes não-discrepantes não o fariam. Para avaliar essa hipótese, dois prognósticos específicos foram testados através da utilização de dados longitudinais. Primeiro, esperou-se que adolescentes discrepantes fizessem mudanças nas aspirações ao longo do tempo na direção de suas expectativas, consistentes com a teoria do ajustamento. Por outro lado, esperaram que adolescentes não-discrepantes não fizessem significativas mudanças de aspiração. Segundo, mudanças na aspiração feitas por adolescentes discrepantes foram esperadas, ao longo do tempo para reduzir a discrepância de aspiração-expectativa.

Reduções substanciais foram observadas na discrepância de aspiração-expectativa e somente 26 a 43% dos adolescentes discrepantes foram classificados no mesmo grupo de discrepância um ano mais tarde. Mudanças nas expectativas dos adolescentes também contribuem para reduções de discrepância. Os resultados obtidos forneceram suporte para a teoria do ajustamento de Gottfredson (1981, 1996), que fundamentou teoricamente esse estudo.

Ao observarem que tanto as mudanças de aspiração como de expectativa contribuem para reduzir a média da discrepância, os autores apontam para o fato de os resultados obtidos levantarem questões a respeito do papel das mudanças de expectativa no processo de ajustamento. Embora haja diferenças significativas de gênero nas aspirações e expectativas dos adolescentes, não foram observadas diferenças na porcentagem de pessoas do sexo masculino e feminino classificados em cada grupo de discrepância.

O padrão de mudanças reveladas por adolescentes que relataram discrepância sugeriu que estão num ponto de desenvolvimento no qual a possibilidade de mudança é

esperada. Portanto, adolescentes que estiverem nesse estágio se beneficiarão das informações designadas para conectar seus interesses e habilidades pessoais com características profissionais, enquanto tentarão reconciliar suas aspirações e expectativas discrepantes. É importante observar que a discrepância de aspiração-expectativa não resulta necessariamente em redução ou diminuição de aspirações. Os adolescentes que relataram discrepância adaptaram-se tanto quanto às suas aspirações quanto às suas expectativas ao longo do tempo. Portanto, segundo Armstrong e Crombie (2000) aspirações profissionais e expectativas diante do projeto de vida são construtos maleáveis que irão mudar com o desenvolvimento do adolescente durante a vida acadêmica, especialmente quando eles revelam discrepância.

Esses resultados são importantes principalmente para pessoas que lidam com adolescentes nessa fase de escolhas e tomadas de decisões, que apontam para a necessidade de se discutir interesses profissionais futuros e intenções diante do projeto de vida. Torna-se valioso explicitar a eles a distinção entre aspirações e expectativas, pois tais dados podem fornecer compreensão importante sobre o que pensam a respeito de opções profissionais, visto que aqueles que relatam discrepância de aspiração-expectativa revelam padrões diferentes de mudança ao longo do tempo daqueles que não relatam discrepância.

Assim como tais construtos, também muda, no decorrer do desenvolvimento do adolescente, a precisão do conhecimento vocacional, conforme mostra o estudo de Walls (2000). Com o objetivo de examinar a precisão dos conhecimentos de estudantes, relativa à cognição vocacional, o autor examinou os seus conhecimentos sobre o tempo de preparação para a profissão, a disponibilidade de mercado de trabalho, salários, exigências físicas, exigências mentais e status de 20 profissões conhecidas pelos estudantes.

O autor observou, ao longo de seus estudos, que a cultura desenvolvida na escola, através do conteúdo programático, leva o aluno à aquisição de aptidões na área da matemática, literatura, ciência, estudos sociais, saúde e artes, porém não atua, de forma sistematizada, sobre o conhecimento, de assuntos em torno do mundo do trabalho. Em decorrência desse fato, as crianças e jovens ficam à mercê do contato com profissões

de pessoas mais próximas ou da influência dos meios de comunicação, que contribuem, algumas vezes de forma real, outras de forma estereotipada, mas em absoluto expõem a apresentação informativa das ocupações.

O autor, assim, chama a nossa atenção para o risco de a maturidade vocacional desenvolver-se a partir de uma base de conhecimento empobrecida, de ser fundamentada na construção de protótipos não apropriados, com expectativas imprecisas, e os estudantes desenvolverem seus planos de carreira sem fundamento no conhecimento preciso e amplo em relação à profissão.

Os participantes tinham de 8 a 17 anos, formando um total de 189 estudantes de uma escola pública próxima a uma universidade americana. Como instrumento da pesquisa, Walls utilizou uma matriz com 20 profissões e 7 dimensões, num formulário com papel em branco que permitia as apreciações dos participantes a respeito de cada uma das dimensões: tempo de treinamento e preparação para a atuação profissional; disponibilidade do mercado de trabalho; salários; exigências físicas relacionadas à força e resistência; exigência mental no que diz respeito ao desenvolvimento de raciocínio matemático e de linguagem; status da profissão relacionado ao prestígio; preferências no que diz respeito a gosto e prazer na realização das atividades da profissão. Além disso, foi feita uma pergunta sobre qual emprego o participante acreditava que desempenharia, quanto terminasse a escola.

Com base na análise dos resultados, o autor concluiu que, mesmo com pequeno avanço no conhecimento sobre as profissões, os estudantes demonstram uma melhora na precisão de suas noções sobre as dimensões do mundo do trabalho, através das séries.

Apesar da descoberta ter sido feita através de um delineamento de coleta de dados transversal e não longitudinal, tornou-se notável a necessidade de as escolas estabelecerem uma estrutura curricular voltada à preparação para o trabalho, com estrutura de informações adequadas ao desenvolvimento da cognição vocacional. Segundo o autor, essa estrutura deveria promover o conhecimento, sobretudo, das dimensões que surgiram como menos precisas: salários e mercado de trabalho.

O estudo aponta para a vulnerabilidade que o jovem vive, a partir do momento em que se torna muito fácil influenciar seus planos de carreira através de estruturas

informais de informação profissional que, conseqüentemente, definirá sua cognição vocacional. A escolaridade sistemática a respeito de empregos e opções de carreira, portanto, é de fundamental importância na preparação dos estudantes para os vários momentos de escolha que se seguem, constituindo condições facilitadoras para o processo de desenvolvimento de carreira.

Cientes das muitas dificuldades que envolvem a realização de escolha de carreira, Gati *et al.* (2000), com base na taxionomia proposta por Gati, Krausz e Osipow (1996), examinaram a validade do Questionário de Dificuldades na Realização da Escolha de Carreira (CDDQ). Essa taxionomia se fundamentou na teoria da decisão num modelo de realização de escolha de carreira ideal, ou seja, de uma pessoa que está ciente da necessidade de realizar uma opção de carreira, está disposto a fazer isso e capaz de fazê-lo da forma mais acertada.

Os sujeitos do estudo foram 5 orientadores de carreira e 95 orientandos que buscaram o serviço de aconselhamento pessoal de carreira em um centro público de Israel, sendo 39 sujeitos do sexo masculino e 56 do sexo feminino, com idade entre 18 e 42 anos que, portanto, extrapolam a fase pré-universitária.

A taxionomia proposta envolve três categorias centrais de dificuldades: *falta de prontidão, falta de informações e informações inconsistentes*.

Além do próprio questionário, os autores utilizaram, como instrumentos, auto-relatos dos orientandos e relatório de observações dos orientadores de carreira, com o objetivo de comparação do padrão de dificuldades para a realização de escolhas de carreira dos orientandos com as observações de seus orientadores a respeito dessas mesmas dificuldades. Os autores partiram da hipótese que há uma correlação positiva entre as avaliações dos orientadores e orientandos e testaram as categorias específicas de dificuldades através de pares orientador - orientando.

Os resultados apresentados em função da comparação entre homens e mulheres revelam que não houve diferença de gênero nas contagens do questionário nos seus aspectos gerais e nas três principais categorias.

Entre as três categorias principais, *falta de prontidão* teve a segurança de validade mais baixa, enquanto *falta de informações* e *informações inconsistentes*, mais elevadas.

Segundo Gati et al. (2000), os resultados indicam um padrão das dificuldades para a realização da escolha de carreira dos orientandos similar ao modelo teórico proposto. As três categorias principais surgiram como esperado. A única diferença observada com relação ao modelo teórico proposto envolveu a posição da escala de falta de informação a respeito de si próprio no agrupamento de prontidão ao invés de na falta de informação. Este desvio pode indicar que, entre orientandos de carreira, segundo o autor, a falta de informação sobre si próprio é relacionada ao autoconceito fracamente definido (Super, 1963) ou baixa maturidade de carreira (Crites, 1978).

O estudante do ensino médio vive um momento, no seu desenvolvimento humano, de incertezas e de construção de identidade com base no confronto com a família e a escola. O autoconceito fracamente definido, próprio do adolescente faz com que esta seja uma fase em que o indivíduo se torna muito vulnerável à influência do grupo social, dos meios de comunicação, das informações sobre o mercado de trabalho, isto é, torna-se muito fácil levá-lo a fazer escolhas que, muitas vezes, não são suas.

Diante desse quadro, que se caracteriza pelo baixo grau de autoconhecimento, torna-se ainda mais importante o conhecimento das barreiras e condições facilitadoras para o desenvolvimento de carreira percebidas por eles. Com esse entendimento, orientadores de carreira poderão desvendar o mito de que a vida profissional é decidida no momento de inscrição para o vestibular, de que o indivíduo é pré-destinado para uma determinada profissão e que a responsabilidade pelo alcance do sucesso, nas várias etapas da carreira, é responsabilidade dele, independentemente de tudo e de todos. Esse trabalho deverá ser realizado com base em reflexões, discussões e debates, ampliando as noções a respeito das interferências sobre os planos de carreira, sobre os vários momentos de tomadas de decisões que o desenvolvimento de carreira envolve, sobre valores e projeto de vida.

É valioso possibilitar o autoconhecimento como meio de reforçar seu autoconceito e tirar do jovem a idéia de que ele tem, por si só, todas as condições e

obrigações de alcançar a realização profissional. Porém, tão valioso quanto isso, é dar elementos de reflexão e análise para que ele possa construir o seu plano de carreira, percebendo e considerando barreiras, percebendo e explorando as condições facilitadoras que o seu contexto lhe apresenta, para que, a partir daí, possa fazer escolhas mais acertadas e implementar o seu projeto de vida com sucesso.

É extremamente importante, portanto, pensarmos na percepção de barreiras como componente do processo de desenvolvimento de carreira que causa impacto para o plano de carreira, uma vez que interferem na vida vocacional/profissional do indivíduo, assim como nas escolhas e tomadas de decisões.

Já que pesquisas em número e consistência tão importantes sugerem a relevância do entendimento sobre o construto de barreiras para a compreensão do desenvolvimento de carreira e que, diante desses mesmos estudos, podemos concluir que as barreiras são oportunidades observadas que funcionam como mediadoras positivas ou negativas, dependendo do impacto que elas provocam entre interesses e metas, justificasse a importância da investigação do tema. Não podemos deixar de lembrar, ainda, que a percepção de obstáculos e de condições facilitadoras tem relação com maturidade vocacional, pois ela favorece o desenvolvimento de habilidades apropriadas para a tomada de decisão mais acertada e, conseqüentemente, possibilita um maior poder de ação sobre os planos de carreira dos indivíduos.

Sendo assim, com quais percepções de barreiras e de condições facilitadoras estudantes do ensino médio se deparam quando do seu momento no processo de desenvolvimento de carreira?

A pressão exercida pelo nosso sistema educacional sobre os alunos pré-universitários, ao cobrar deles a definição pelo ingresso ou não na universidade e, no caso do ingresso, a definição por um campo particular de estudo de interesse profissional seguido, ainda, da expectativa sobre o seu sucesso diante da situação extremamente competitiva e classificatória dos exames vestibulares, exercem interferências na percepção de barreiras e de condições facilitadoras, assim como na elaboração e execução de seus planos de carreira.

Evidenciada a importância da percepção de barreiras como obstáculos para o desenvolvimento da carreira que podem causar ansiedade, preocupação e falta de confiança no sucesso, gerando mudanças na definição das metas acadêmicas ou profissionais ou mesmo enquanto condições facilitadoras, ao se tornarem fatores motivadores para o melhor planejamento de carreira, tornando-o mais viável, pretendemos buscar uma maior compreensão do processo de desenvolvimento de carreira através da investigação das barreiras e condições facilitadoras percebidas por estudantes de ensino médio.

Para tanto, tivemos como objetivos deste estudo identificar e analisar a natureza das barreiras e condições facilitadoras para o desenvolvimento de carreira percebidas pelos estudantes participantes e comparar a natureza das mesmas, considerando-se as diferenças entre os estudantes em relação à sexo e série.

3-MÉTODOS

3.1-Participantes

Com o objetivo de estabelecer condições de análise entre a percepção de barreiras e condições facilitadoras para o desenvolvimento de carreira em diferentes momentos da formação no ensino médio, considerando, também, as diferenças de sexo, os sujeitos foram 29 estudantes que aceitaram o convite para a participação do estudo, divididos da seguinte forma: 5 estudantes do sexo feminino de cada uma das três séries, 5 estudantes do sexo masculino da primeira e da segunda séries e 4 da terceira série.

O levantamento das idades dos estudantes demonstra que não há variação na sua distribuição relacionada à série, como podemos observar no Quadro 1. Esse dado indica que, considerando a idade regular de ingresso no ensino fundamental, esses sujeitos não têm histórico de reprovações ao longo de sua vida escolar, pois estão dentro da faixa etária própria de cada série.

Quadro 1 – Distribuição dos estudantes por idade, série e sexo

SEXO	1ª SÉRIE		2ª SÉRIE		3ª SÉRIE	
	IDADE	Nº DE ESTUDANTES	IDADE	Nº DE ESTUDANTES	IDADE	Nº DE ESTUDANTES
Masculino	14	01	16	02	17	03
	15	04	17	03	18	01
Feminino	15	05	16	03	17	03
			17	02	18	02

Os dados das entrevistas nos permitiram conhecer as profissões dos pais e mães dos estudantes, que apresentamos segundo a classificação proposta pelo Nace

– Núcleo de Atendimento e Consultoria em Educação/Orientação profissional¹, conforme mostra o Quadro 2. Observou-se que há maior concentração de pais/mães atuando em profissões assistenciais e de administração e negócios.

Quadro 2 – Profissões dos pais dos estudantes

PROFISSÕES	FREQÜÊNCIA	%
Administrativas e de negócios.	12	21.05
Artísticas	11	19.29
Culturais	7	12.29
Assistenciais	16	28.07
Científicas	8	14.03
Do lar	3	5.26
Total	57	100

* Pelo fato de a mãe de uma das estudantes ser falecida, consideramos 57 o total de pais a terem suas profissões apresentadas.

Além disso observamos, através dos depoimentos dos estudantes, que dez (17.5%), entre os pais/mães dos estudantes participantes, não atuam na área de sua formação no nível superior. A grande maioria desses pais vêm atuando como empresários, administradores de empresas ou comerciantes. Observamos também que, apenas dois (3.5%) dos pais/mães não têm formação universitária.

Ao falarem de seus projetos de vida, os participantes demonstraram que, na sua totalidade, pretendem realizar um curso de nível superior. Estudantes da

¹ Adaptação da classificação de profissões proposta pelo Nace – Orientação Vocacional – São Paulo, SP: profissões administrativas e de organização [administrador(a) de empresas, analista de sistemas, comerciante, economista]; artísticas [publicitário(a), fotógrafo(a), arquiteto(a), artista plástico(a) e desenhista industrial]; culturais [pedagogo(a), professor(a), jornalista]; assistenciais [psicanalista, psicólogo(a), advogado(a), médico(a), dentista, fonoaudiólogo(a)] e científicas [geógrafo(a), sociólogo(a), biólogo(a) e engenheiro(a)].

primeira e da segunda séries se dividiram entre os planos de irem para a universidade assim que concluírem o ensino médio e viajar para o exterior, com vista a aprimorar o aprendizado de alguma língua estrangeira, desenvolver maturidade e independência, conhecer novas culturas e ampliar a visão de mundo. Já entre os estudantes da terceira série, todos pretendem ingressar na universidade e realizar o curso pretendido, assim que concluírem o ensino médio.

Esses dados indicam que a aproximação do momento de ingresso no ensino superior leva os estudantes a deixarem o objetivo da realização da viagem para o exterior em segundo plano. Vale comentar que grande parte dos estudantes que viajam para o exterior o fazem como intercâmbio cultural, no decorrer da segunda ou terceira série do ensino médio, pois este tipo de viagem traz como condição, que o indivíduo não tenha ultrapassado os 18 anos e esteja cursando a escola secundária.

Quanto às profissões ou áreas de atuação escolhidas pelos participantes, observou-se que há predominância das profissões da área das ciências humanas, que está em torno de 58% (17 estudantes) do total de estudantes entrevistados. Destes, 70% (12 estudantes) já fizeram suas escolhas entre as várias profissões nesse campo de conhecimento, o restante, definiu-se somente pela área. Quanto à área das ciências biológicas, 5 estudantes (17%) declaram interesse, sendo que 4 deles por medicina. Em contrapartida, somente um estudante (3%) demonstra interesse por uma profissão da área das ciências exatas – engenharia.

Entre os participantes, 20% (6 estudantes) não realizaram sua escolha profissional, sendo que 5 destes são estudantes da primeira série, indicando uma possível relação entre o grau de maturidade vocacional e o seu momento no processo de desenvolvimento de carreira.

Os dados sobre o tempo em que o participante estuda na escola nos permitiu saber sobre o vínculo dos mesmos e suas famílias com a proposta pedagógica da instituição.

Observamos que há maior concentração de estudantes que ingressaram na escola no período de um a três anos, indicando que esta opção se relaciona com a realização do ensino médio.

Quadro 3 – Distribuição dos estudantes por tempo que estudam na escola e série atual.

PERÍODO	1ª SÉRIE	2ª SÉRIE	3ª SÉRIE	TOTAL
1 a 3 anos	4	8	5	17
4 a 6 anos	4		1	5
9 a 11 anos	2	2	3	7
Total	10	10	9	29

Os dados referentes à média anual dos participantes nos possibilitou saber sobre o aproveitamento escolar dos mesmos. A maioria (68.96%) apresentou bom rendimento no ano letivo em que realizamos a pesquisa. Considerou-se bom aproveitamento aquele com média entre 5.0 e 7.0, uma vez que 5.0 é a média para aprovação na referida escola. Por outro lado, 20.68% dos estudantes obteve aproveitamento abaixo da média necessária para aprovação e 10.34% obteve ótimo aproveitamento, com médias acima de 7.0.

3.2- Caracterização da instituição

A pesquisa foi realizada junto a uma escola da rede particular de ensino da região sul da cidade de São Paulo. A escolha dessa instituição ocorreu pelo fato de que a autora deste trabalho nela desempenha a função de orientadora educacional,

implementando um projeto de orientação profissional gerador de situações, das quais partiram as questões que orientaram este estudo.

Com 60 anos, desde a sua fundação, a escola realizou um percurso que culminou numa instituição educacional que parte dos seguintes pressupostos:

- O homem vive num mundo em transformação e seu convívio com os outros permite que ele construa seu projeto de vida livre, solidária e eticamente.
- A sociedade deve ser baseada nos princípios da democracia, da justiça, da ética, no sentido de proporcionar a todos os homens a plenitude de sua realização.

Para tanto, propõe-se a dar condições para que o aluno seja capaz de assimilar, elaborar, construir conhecimentos e desenvolver competências intelectuais e relacionais para o mundo do trabalho, estimulando a sua inserção como agente da sua história e de transformação social.

Visando proporcionar tais condições para o desenvolvimento do aluno, a escola é conduzida por uma proposta pedagógica que se propõe a prepará-lo de forma que seja capaz de:

- respeitar e ser respeitado em seus deveres e direitos;
- ser construtor de si mesmo e do outro com quem interage;
- aplicar criativamente os conhecimentos assimilados, ampliando-os, reorganizando-os e reconstruindo-os;
- comprometer-se com práticas sociais voltadas para o bem-comum;
- enfrentar os desafios da sociedade de forma criativa, crítica;
- aprender a aprender, sendo curioso, cooperativo;
- buscar sua autonomia, construindo e participando de projetos,
- tomar decisões;
- utilizar-se de recursos tecnológicos;
- expressar suas idéias, argumentando com clareza e precisão.

Para atingir esses objetivos, a escola estrutura suas ações por meio de uma organização curricular integrada, propondo atividades pedagógicas que permitam a construção do cidadão/cidadã que pretende formar. Tal construção tem como base:

- o conhecimento das diferentes áreas da cultura acumulada e das novas demandas sociais;
- o domínio das técnicas, das habilidades e competências disponíveis para o domínio da escrita, da linguagem, da leitura;
- o conhecimento e prática do pensamento científico e pesquisa científica;
- a participação em atividades culturais, artísticas, esportivas e sociais;
- a leitura do mundo e dos múltiplos códigos estéticos e escritos;
- a avaliação contínua como sistema de acompanhamento de si e do outro e de metodologias como trabalhos em grupo, projetos e pesquisas.

Considerando o aluno um agente de sua história, a escola se propõe, através de um projeto desenvolvido pelo setor de Orientação Educacional, a propiciar vivências, reflexões, pesquisas e debates a respeito da temática da escolha da profissão e atuação no mundo do trabalho.

O projeto constitui atividades que se desenvolvem no decorrer dos três anos do ensino médio. Na primeira série, as atividades contemplam o tema autoconhecimento, relações interpessoais no grupo classe e projeto de vida. Na segunda série, voltam-se para o conceito de escolha e fatores que nela interferem, além de pesquisas, com finalidade informativa, sobre cursos, universidades, campos de atuação e mercado de trabalho. Por fim, na terceira série, as atividades se desenvolvem em torno da questão das pressões e ansiedades geralmente presentes nesse momento de tomada de decisão por um curso para o ingresso no ensino superior.

A escola possui 815 alunos da classe média-alta e alta, divididos da seguinte forma: Ensino fundamental - 554; Ensino médio - 260, sendo 104 alunos na primeira série, 81 na segunda série e 75 na terceira série, com funcionamento exclusivo no período diurno.

3.3-Instrumento e coleta de dados

Devido às características dos dados buscados, foi utilizada a entrevista de natureza semi-estruturada que, em função de sua flexibilidade, possibilita, quando

necessário, o aprofundamento das informações contidas nas respostas. Além disso, a entrevista facilita correções e esclarecimentos imediatos, permitindo a captação corrente da informação, além da oportunidade para que sejam acrescentados comentários, observações ou quaisquer outras sugestões, garantindo ao entrevistado e entrevistadora a compreensão de suas colocações. Como afirma Selltitz et al. (1971,p.271) *numa entrevista existe a possibilidade de repetir as perguntas, ou apresentá-las de outro modo para que se possa ter a certeza de que são compreendidas, ou fazer outras perguntas a fim de esclarecer o sentido de uma resposta.*

Na decisão do uso da entrevista como recurso de coleta de dados, considerou-se também o fato de a entrevistadora já desempenhar, na instituição estudada, a função de orientadora educacional, o que garante uma maior facilidade de expressão dos estudantes em função da familiaridade entre ambos.

As entrevistas foram direcionadas por um conjunto de perguntas abertas, para permitir respostas livres, não limitadas por alternativas, fundamentas na afirmação de Selltitz et al. (1971):

A característica distintiva das perguntas abertas é o fato de apenas apresentarem uma questão, mas não apresentam nem sugerem qualquer estrutura para a resposta; a pessoa tem a oportunidade de responder com suas palavras e com seu quadro de referência... o entrevistador tem liberdade para repetir a pergunta se a resposta não for adequada ao que se perguntou, bem como para usar, segundo o seu critério, interrogações não diretivas, como, por exemplo: 'Você teria mais alguma coisa a dizer? O que faz você pensar que...? Por quê?', etc. (p. 288)

Para definição do conteúdo e forma das questões da entrevista, assim como para adequar a linguagem a ser utilizada, foi realizado um estudo exploratório composto de dois contatos prévios com seis estudantes, sendo dois de cada uma das três séries.

Na ocasião do primeiro contato, observamos alguns problemas quanto à compreensão, por parte dos estudantes, dos nossos questionamentos, evidenciado pelas solicitações de esclarecimento e pelo limitado número de respostas dos mesmos.

Foram feitas modificações e, a partir do segundo contato, consideramos a formulação das questões adequada, pois as respostas dadas evidenciaram o aparecimento de uma ampla variedade de categorias e a ausência de solicitação de esclarecimentos.

A organização final da entrevista resultou num conjunto de treze questões, assim distribuídas: três iniciais, que envolvem a identificação do sexo, idade e da série dos participantes.

Como no teste exploratório da entrevista, os estudantes evidenciaram dificuldade em iniciar falando diretamente sobre suas próprias barreiras e condições facilitadoras, decidimos pela introdução da solicitação de suas percepções a respeito de barreiras e condições facilitadoras que os indivíduos, em geral, possam encontrar, o que mostrou-se desinibidor do olhar para esses fatores no seu próprio processo de desenvolvimento de carreira. Dessa forma, as questões 4 e 6 têm a função de desencadear respostas às questões centrais e não tiveram seus conteúdos categorizados.

A quinta e a sétima questões voltaram-se para o principal objetivo do estudo, solicitando aos participantes que relatassem as suas percepções sobre as barreiras e fatores facilitadores que já têm encontrado ou que acreditam que encontrarão ao longo do seu desenvolvimento de carreira.

As seis últimas questões referem-se à aspectos complementares da caracterização dos participantes: profissão dos pais, vida acadêmica e projeto de vida.

A redação completa das questões que compõem a entrevista está apresentada em anexo.

A realização das entrevistas se deu de forma individual, na sala do Serviço de Orientação Educacional da própria escola, e foram conduzidas pela própria pesquisadora em horário previamente agendado, considerando a disponibilidade dos estudantes. Foram gravadas em fita cassete, com a permissão dos entrevistados, e transcritas com o auxílio do 'via voice'- software para edição de textos com controle do computador realizado através da voz.

3.4-Análise dos dados

Tendo em vista os objetivos propostos para o estudo, os resultados passaram inicialmente por uma análise de natureza qualitativa, voltada para a investigação das barreiras e condições facilitadoras do desenvolvimento de carreira. Em um segundo momento, uma análise de características quantitativas foi realizada para o estudo das relações entre a natureza das barreiras e das condições facilitadoras e as variáveis série e gênero.

Para tanto, o processo de análise teve início com a transcrição das entrevistas.

Devido à não-disponibilidade de pré-categorizações de barreiras e condições facilitadoras do desenvolvimento de carreira baseadas em estudos nacionais, optou-se por uma análise não determinada por categorias pré-existentes, porém fundamentada na literatura estudada. Dessa forma, foi realizada uma leitura cuidadosa das respostas às questões cinco e sete, buscando-se identificar os conteúdos de núcleos temáticos descritivos de barreiras e condições facilitadoras percebidas e apontadas por cada um dos estudantes.

A partir dessa identificação, buscou-se a composição de categorias através do agrupamento de núcleos temáticos similares, em relação às barreiras e às condições facilitadoras.

Cada categoria criada foi intitulada e descrita com o auxílio de exemplos de falas extraídas das entrevistas, porém as entrevistas não estão apresentadas na íntegra.

Para a realização da análise das relações entre barreiras e condições facilitadoras percebidas e as variáveis série e sexo, foram utilizados os dados obtidos nas questões 1 (sexo) e 3 (série) e os dados de frequência de ocorrência das categorias de barreiras e condições facilitadoras presentes nas respostas dos estudantes.

Para o estabelecimento da frequência de ocorrência das categorias, as entrevistas foram novamente lidas, buscando-se identificar a presença de cada uma delas nas respostas de cada estudante. Uma vez que a análise de frequência das categorias foi feita em relação ao total de estudantes e com relação às características da série e sexo, cada

categoria foi computada apenas uma vez para cada um dos participantes, mesmo que ocorresse uma reincidência em sua resposta.

A análise das tendências no aparecimento das categorias de barreiras e condições facilitadoras em relação a cada uma das duas variáveis de interesse foi realizada através da comparação dos dados de frequência absoluta e relativa para cada uma delas, separadamente.

4-RESULTADOS

Os resultados do presente estudo serão apresentados, iniciando-se pela descrição das categorias de obstáculos assim como de condições facilitadoras para o desenvolvimento de carreira identificadas nas respostas dos estudantes e, posteriormente, pelas análises da frequência dessas categorias no total e com relação às variáveis sexo e série.

4.1 - Descrição das categorias de obstáculos e de condições facilitadoras identificadas

A análise das respostas às questões sobre quais obstáculos, assim como às questões sobre quais condições facilitadoras os participantes deste estudo já encontraram ou acreditam que irão encontrar na sua trajetória de busca da realização profissional possibilitou a identificação de um conjunto de oito categorias.

As categorias identificadas foram: 1. *Motivação pessoal*; 2. *Formação*; 3. *Família, amigos e outras pessoas*; 4. *Competências, habilidades e estratégias*; 5. *Conhecimento*; 6. *Instituição educacional*; 7. *Características da ocupação pretendida*; 8. *Ausências de obstáculos*. Elas estavam presentes, na sua grande maioria, nos dois grupos de aspectos analisados, tanto nos obstáculos ou barreiras quanto nas condições facilitadoras do desenvolvimento de carreira percebidos pelos estudantes. As categorias *ausência de obstáculos* e *características da ocupação pretendida* foram associadas somente aos obstáculos para o desenvolvimento de carreira.

Diante da observação da sobreposição de categorias identificadas nas respostas às duas questões centrais, optou-se pela apresentação conjunta de suas descrições, enquanto condição facilitadora e enquanto obstáculos. Para tanto, apresentaremos a seguir cada uma das categorias, descrevendo suas características quando associadas às

barreiras, assim como suas características quando associadas aos fatores facilitadores do desenvolvimento de carreira.

Em cada depoimento dos participantes, apresentado na descrição das categorias, é identificado o sexo (M e F), o número do aluno na organização das entrevistas e, por último, a série cursada quando entrevistados.

1. Motivação Pessoal – Nesta categoria estão incluídas respostas indicadoras de aspectos relacionados a fatores pessoais de motivação que atuam sobre os rumos do desenvolvimento da carreira.

Enquanto barreira, foram apresentados aspectos como a insegurança com relação à escolha do curso de nível superior, o desinteresse em realizar um curso que não o pretendido, a indefinição de metas e prioridades para o plano de desenvolvimento de carreira, a ação de aspectos motivacionais competitivos com as decisões de carreira e a necessidade de empenho para o alcance dos objetivos educacionais e profissionais. Esses aspectos estão representados nos depoimentos dos alunos da seguinte forma:

“O único problema seria minha dúvida com relação ao que fazer”

M-5-1º

“ ... tenho que me esforçar muito para conseguir o que eu quero” M-2-1º

“ Vai ser necessário lutar muito para subir na vida... Vai ser necessário entrar de cabeça na profissão.” F-4-1º

“ Será que eu vou dar prioridade a ser feliz na profissão e por consequência ganhar bem e ficar mais satisfeito financeiramente ou será que mesmo que eu não ganhe nada, eu vou ficar muito feliz, vou ser muito bom naquilo, sem precisar ganhar dinheiro? Eu nunca quero priorizar o financeiro mas sempre que eu penso em abrir não do que eu tenho, a coisa fica difícil.” M-5-2º

“ Problemas pessoais. Os problemas que eu tenho e que são difíceis de resolver, que acabam deixando a cabeça cheia de outras coisas e que não me deixam voltar para a questão da profissão.” M-1-2º

“ É eu não saber qual é a minha realização profissional” M-1-3º

“...como não é exatamente o que eu quero, tenho medo de ser um curso muito puxado ... e eu acabe ficando desanimada.” F-5-3º

Na categoria *motivação pessoal*, os aspectos associados a condições facilitadoras foram a presença de metas, de objetivos, de empenho para a implementação dos planos de carreira e de aspectos pessoais relacionados à atividade profissional. Eles têm origem em respostas como:

“É só o prazer, do resto tudo será muito difícil nessa profissão. Mas eu não consigo me imaginar fazendo outra coisa, é minha realização profissional e a profissão é muito na vida de uma pessoa. Se a pessoa não estiver realizada profissionalmente, acaba com o resto, acaba com relacionamentos e a insatisfação acaba se generalizando na vida da pessoa.” M-2-3º

“...mas o empenho vale a pena e conta muito.” F-4-3º

“Simplesmente eu adorar história.” F-2-3º

“Fazer o que gosto também facilita a realização profissional.” F-1-3º

“Ter objetivos e seguir os objetivos. A força de vontade ajuda bastante.” F-4-1º

2. Formação – Nesta categoria foram incluídas respostas que indicam as características do desenvolvimento educacional e cultural do estudante como aspectos que atuam no desenvolvimento de carreira.

Enquanto barreira, a categoria *formação* foi associada a elementos relacionados ao aproveitamento no ensino médio, tanto em termos qualitativos quanto quantitativos. Tornou-se evidente, nesse aspecto, a percepção voltada, especificamente, para o momento que os estudantes estão vivendo, identificada em depoimentos como:

“O obstáculo de realizar um bom ensino médio que eu estou vivendo e que está muito difícil.” M-3-2º

“Eu tive o obstáculo de ir mal na escola, no ensino médio.” F-4-2º

Enquanto condições facilitadoras, a categoria *formação* foi associada, além da atuação no ensino médio, a aspectos gerais de natureza educacional e cultural, como meio de facilitar o desenvolvimento de carreira. Nessa situação, a categoria tem origem em respostas tais como:

“Fazer um bom colegial para dar base para as matérias e fazer cursos, a parte, de especialização e essas coisas...” F-3-2º

“Estudar numa escola particular de ensino bom, o que vai me facilitar a entrar numa faculdade boa e me dar um currículo bom para eu ter um emprego bom.” M-4-2º

“Uma boa formação é imprescindível, não só da escola e faculdade, como também em casa, na formação cultural.” M-2-2º

3. Família, amigos e outras pessoas – Foram agrupados, nesta categoria, os aspectos relacionados à ação ou interferência de terceiros no desenvolvimento de carreira.

Os aspectos associados aos obstáculos para o desenvolvimento de carreira foram as expectativas dos pais com relação à escolha de uma profissão que propicie um bom retorno financeiro; deixar de morar com os pais para cursar o ensino superior; influência de pessoas com quem convivem no período de escolha da profissão. Esses aspectos estão presentes em depoimentos dos estudantes, tais como:

“As pessoas que querem ajudar às vezes acabam colocando obstáculos na vida da gente, atrapalhando... Uma vez me disseram que não tenho que ter sonho para fazer uma faculdade; primeiro tenho que fazer uma para ganhar dinheiro e depois, se eu quiser, busque alguma coisa para sonhar. É difícil encontrar uma pessoa que queira te ajudar e tenha exatamente os mesmos padrões que você e que ao invés de te pressionar, te relaxe, te apoie e que te estimule a encarar as dificuldades...” F-2-1º

“Eu sempre fui criado com laços muito fortes com a família, mas às vezes eu sinto necessidade de romper com alguns desses laços, e aqui eu vejo que são

laços que estão me sufocando, mas eu não tenho iniciativa suficiente para isso... Para essa história de profissão, complica um pouco, porque tenho o desejo de fazer uma matéria que, para minha família e famílias tradicionais, não é profissão muito desejada para os filhos e os meus pais muitas vezes já me disseram que eu vou morrer de fome, que eu não vou conseguir me sustentar, que não vão conseguir bancar a minha vida até o final, que não vão deixar herança grande para ninguém.” M-5-2°

“Eu não quero sair de casa. Eu fiz intercâmbio no meio do ano e eu não consigo ficar longe da minha casa. Esse curso que eu tinha escolhido só teria no Rio, na Bahia ou na Alemanha.” F-5-3°

Em contrapartida, os aspectos associados a condições facilitadoras na categoria *família, amigos e outras pessoas* foram relacionados ao apoio da família; a possibilidade de troca de idéias entre amigos; as possibilidades de ingresso no mercado de trabalho por indicação de alguém, ou mesmo, a facilitação do início da atuação profissional diante do fato de alguma pessoa da família ser um profissional da área pretendida. Esses aspectos estão presentes nos depoimentos dos estudantes, de acordo com os seguintes exemplos:

“As amizades facilitam bastante porque pensam de uma forma próxima e a gente troca muitas idéias sem causar pressão ou barreira.” M-4-2°

“A família dando apoio.” F-4-2°

“...o empurrãozinho de alguém para você ser indicado, mesmo que você não mereça. Isso dá uma facilitada, embora não pareça muito certo.”

M-4-3°

“O trajeto que a minha família percorreu em termos profissionais também favorece...” M-3-3°

“As oportunidades que eu tenho por ter um pai que me dá condições financeiras de estudar numa boa escola, fazer um bom cursinho,...” F-1-2°

4. Competências, habilidades e estratégias – Nesta categoria, foram incluídas as respostas que focalizavam as próprias habilidades e competências específicas dos estudantes para o desenvolvimento de carreira, assim como a capacidade de desenvolver estratégias para lidar com dificuldades que possam surgir neste processo.

Enquanto barreira, a categoria é descrita através de elementos como a existência de limitações e dificuldades pessoais, e ainda, a necessidade de lidar com tais dificuldades e limitações. Além disso, inclui a importância de ter capacidade para equacionar o tempo dedicado à vida pessoal e profissional, importante para o desenvolvimento do bem estar do indivíduo. Os trechos das respostas que se seguem caracterizam esta categoria:

“Eu acho que o maior obstáculo é a própria pessoa, lidar com as dificuldades dela mesma e as dificuldades com o resto das pessoas, ao se relacionar com a sociedade. Ela tem limitações, defeitos, eu acho que isso é o mais difícil de lidar, e é super importante para se chegar onde se quer. Essas limitações são, por exemplo, nas habilidades, conhecimentos, cada um sabe de suas limitações. Outro exemplo é a dificuldade de se comunicar. É um problema interno...Comigo, certamente, acontece ou vai acontecer tudo isso.” M-2-2º

“...administrar bem o tempo da vida pessoal e profissional.” F-4-1º

“...e outros problemas que em todos os trabalhos têm, por exemplo, dificuldade de convivência.” F-5-1º

“A necessidade de tomar decisão, a gente tem que decidir sobre alguns princípios que a gente vai adotar para a vida da gente. A gente vai ter que mostrar aquilo que acredita, como é que a gente é enquanto cidadão, quando a gente tem que tomar atitudes e assumir essas atitudes na prática da profissão.” M-4-3º

“Testes de classificação para o ingresso no emprego também são obstáculos, até mesmo testes emocionais...” M-2-3º

Enquanto condição facilitadora, a categoria *competências, habilidades e estratégias* é descrita através de elementos relacionados à aprendizagem, às habilidades específicas para o bom desempenho na profissão escolhida e à competência para criar estratégias que possibilitem lidar com o alto nível de competitividade do mercado de trabalho. Esses aspectos aparecem descritos pelos alunos da seguinte forma:

“...Ter facilidade nas habilidades daquilo que irei fazer.” F-1-2º

“...Além disso, eu aprendo fácil e rápido, e isso vai me ajudar. A gente não pode ficar pensando só na barreira do vestibular. É preciso pensar e criar ferramentas para as futuras também.” M-2-3º

“Quando você escolhe um curso que o mercado de trabalho seja melhor, fica mais fácil.” F-4-3º

“Eu me interesso por política e por isso tento fazer alguns trabalhos sociais em vários ramos que me interessa, então isso pode me ajudar a conhecer pessoas e entrar no campo de trabalho.” F-3-1º

5. Conhecimento sobre profissões/si mesmo– As condições ou aspectos enquadrados nesta categoria dizem respeito ao conhecimento de informações que os estudantes apontam como necessários ou desejáveis para o desenvolvimento de carreira.

Os aspectos apontados foram sempre relacionados ao processo de escolha da profissão: o conhecimento sobre profissões, cursos e faculdades. Os elementos relacionados à informação profissional foram apresentados da mesma forma, tanto para barreiras quanto para condições facilitadoras do desenvolvimento de carreira. A seguir, exemplificamos tais elementos enquanto barreiras:

“Eu ainda não consigo conciliar as coisas que eu gosto de fazer com alguma profissão. Preciso conhecer mais das profissões.” F-1-1º

“Seria mais a falta de direção mesmo, de informação sobre o que eu teria que fazer para chegar em tal lugar (a realização profissional). Eu estou com uma clareza razoável sobre o curso que eu quero fazer, minha vida toda está bem

estabelecida de uma maneira que eu posso ir para uma faculdade do que eu quiser... Então é só saber o que é o curso que eu quero fazer, em que faculdade, onde é que ela fica.” F-5-2º

Enquanto condição facilitadora do desenvolvimento de carreira surge, além da informação profissional, o elemento conhecimento pessoal compreendido como autoconhecimento que envolve a clareza sobre os próprios interesses e desejos voltados para o projeto de vida:

“...é importante pesquisar para ver se é aquilo mesmo que você gosta. Por exemplo, antes de eu decidir fazer biologia marítima ou oceanografia, eu pesquisei. Eu comecei a pesquisar mais especialmente por causa do programa de orientação profissional e acabei também discutindo algumas coisas sobre engenharia ambiental e biologia genética, que são cursos que eu não tinha a menor noção e descobri que têm relação com aquilo que eu quero fazer.”

M-1-2º

“ Eu busco estar bem estruturado comigo mesmo, me conhecer, refletir muito, aquele processo de autoconhecimento que a gente faz.” M-5-2º

6. Instituição educacional – Esta categoria agrupa respostas dos estudantes que focalizam a instituição educacional, seja de ensino médio ou superior, como geradoras de condições facilitadoras ou dificultadoras do desenvolvimento de carreira.

Quando associada aos obstáculos para o desenvolvimento de carreira, as respostas apontam para a instituição de nível médio como geradora de dificuldades, na medida em que o estudante se coloca diante da necessidade de já fazer a escolha de uma escola que direcione para o desenvolvimento de atividades voltadas para a profissão pretendida, ou seja, percebem certa dificuldade em escolher uma escola que tenha o projeto pedagógico coerente com o seu projeto pessoal. Apresentam, ainda, a concorrência para a aprovação no vestibular de uma boa faculdade como um obstáculo. Destacamos algumas das respostas que são indicativas dessa categoria:

“ Eu queria entrar numa boa faculdade e isso já é uma dificuldade, porque entrar numa boa faculdade significa que a concorrência vai ser grande.” M-3-1º

“A mudança do Vera (leia-se Vera Cruz, sua escola anterior) para o Gracinha (a escola atual).” M-4-2º

Quando associada à condições facilitadoras do desenvolvimento de carreira, a *instituição educacional* de ensino médio foi descrita como responsável pela preparação do estudante para o vestibular e pela formação educacional para a vida acadêmica e do trabalho, enquanto que no ensino superior poderá dar prestígio ao currículo, de acordo com os exemplos citados:

“ A boa formação na escola, no ensino médio. Principalmente se a escola forma para além do vestibular.” M-3-1º

“Fazer uma boa faculdade porque dá muito prestígio.” F-3-2º

“ ... a escola, se ela prepara a pessoa para o mundo, quero dizer, se é uma escola que dá só matéria ou se é uma escola que dá mais jogo de cintura ou se é uma escola que consegue fazer um meio-termo entre os dois ... às vezes o mercado de trabalho está procurando uma pessoa completamente especialista em algum assunto, às vezes está procurando alguém que generalize, que consiga lidar com situações problemas.”

F-2-2º

As duas próximas categorias estiveram presentes somente nas respostas relacionadas à percepção de obstáculos para o desenvolvimento de carreira:

7. Características da ocupação pretendida – Os aspectos agrupados nesta categoria dizem respeito a características específicas dos cursos e das profissões pretendidas pelos estudantes que interferem no desenvolvimento de carreira como obstáculos.

Nessa categoria, agrupamos os aspectos relacionados às características do ambiente e da rotina do profissional, ao retorno econômico, à competitividade no mercado de trabalho e à concorrência no vestibular para o curso da ocupação

pretendida. Tais aspectos das respostas foram identificados nas falas dos participantes, como as seguintes:

“Eu quero seguir Artes Plásticas, então o meu obstáculo é mais específico, é uma carreira que você não tem carteira assinada e não tem emprego garantido.” F-2-2°

“... o mercado de trabalho é um obstáculo porque, para aquilo que eu gostaria de fazer, eu não tenho chance de ganhar dinheiro.” M-2-1°

“... A aprovação no vestibular, porque a concorrência é grande e a prova é difícil.” F-4-1° (Aluna que pretende cursar medicina)

“...com relação à situação sócioeconômica pode parecer antiético eu escolher uma profissão por conta do dinheiro, mas eu quero ter uma condição de vida.” M-1-3°

“...eu já pensei em fazer coisas relacionadas a relações públicas, promoções de eventos, mas eu, vendo a vida das pessoas que eu conheço que vivem nesse meio, não percebi uma vida nem um pouco boa no sentido de que você não tem horários comuns de atividade. Acaba sendo totalmente contrário aos horários das pessoas ... acabei desistindo.” M-1-3°

“Às vezes o ambiente de trabalho pode ser alguma coisa que incomoda e faça com que a gente não fique bem profissionalmente.” F-2-3°

8. Ausência – As respostas que compõem esta categoria indicam a percepção de ausência de elementos que se constituam obstáculos ou condições facilitadoras para o desenvolvimento de carreira, a exemplo das seguintes afirmações:

“Não vejo obstáculos para alcançar a minha meta. Não tenho dificuldades na escola, vou escolher uma profissão para a qual eu tenho facilidades e os meus pais não influenciam a minha opção.” M-4-1°

“Eu acho que não vou encontrar nenhum obstáculo. Eu gosto da área de administração, administração pública e de direito. Até eu terminar o ensino médio e ir para a faculdade eu vou estar definido, com certeza.” M-1-1°

4.2 – Frequência e análise das categorias de respostas

Neste item serão apresentadas análises dos resultados totais de frequência de ocorrência de cada uma das categorias de obstáculos e de condições facilitadoras do desenvolvimento de carreira identificadas nas respostas dos estudantes. Em seguida, a análise da frequência de ocorrência das categorias de obstáculos e de condições facilitadoras do desenvolvimento de carreira em relação às variáveis sexo e série.

4.2.1 – Barreiras e condições facilitadoras percebidas para o desenvolvimento de carreira

Os resultados totais de frequência de ocorrência das categorias de obstáculos, assim como de condições facilitadoras do desenvolvimento de carreira percebidas pelos estudantes participantes do presente estudo são apresentadas na tabela abaixo.

Tabela 1: Frequência de categorias de obstáculos e de condições facilitadoras percebidas para o desenvolvimento de carreira.

CATEGORIAS	OBSTÁCULOS PERCEBIDOS	CONDIÇÕES FACILITADORAS PERCEBIDAS	TOTAL
Motivação Pessoal	7	13	20
Formação	4	12	16
Família, Amigos e Outras Pessoas	10	17	27
Competências, Habilidades e Estratégias	13	11	24
Conhecimento sobre profissões/si mesmos	5	9	14
Instituição Educacional	7	13	20
Características da Ocupação Pretendida	11	0	11
Ausência	3	0	3
Total	60	75	135

Considerando o total de citações feitas sobre as percepções de obstáculos e de condições facilitadoras do desenvolvimento de carreira, observamos que os estudantes participantes do estudo percebem mais condições facilitadoras (55.5%) que obstáculos (44.4%) para o desenvolvimento de carreira.

Em relação aos dados totais, as categorias analisadas apresentaram a seguinte ordem decrescente de frequência de ocorrência quando se considera o total de 135 respostas: *Família, amigos e outras pessoas* (20.0%); *Competências, habilidades e estratégias* (17.7%); *Instituição educacional e motivação pessoal* (14.8%); *Formação* (11.8%); *Conhecimento sobre profissões/si mesmo* (10.3%) e *Características da ocupação pretendida* (8.1%).

A análise do percentual de respostas de cada categoria em relação ao total de respostas a obstáculos para o desenvolvimento de carreira indica que as categorias mais presentes foram: *Competências, habilidades e estratégias*, apontada por 13 participantes (21.6%); *Características da ocupação pretendida*, com indicação feita por 11 participantes (18.3%); *Família, amigos e outras pessoas*, por 10 participantes (16.6%). Por outro lado, as categorias *Formação*, presente nas respostas de 4 estudantes (6.6%) e *Conhecimento sobre profissões/si mesmo*, indicada por 5 estudantes (8%), foram as menos frequentes, sendo que 3 dos estudantes (5.0%) não observaram obstáculos.

Considerando o total de respostas às categorias associadas a condições facilitadoras, as mais presentes foram: *Família, amigos e outras pessoas*, citada por 17 estudantes (22.6%); *Motivação pessoal e Instituição educacional*, igualmente apontadas por 13 participantes (17.3%); *Formação*, presente nas respostas de 12 estudantes (16.0%). A categoria que mais se distanciou foi *conhecimento*, presente em respostas de 9 participantes (12.0%). Além disso, não foram observadas condições facilitadoras para a categoria *características do ocupação pretendida*.

Quando analisamos os resultados totais, percebemos, portanto, que, ao pensar em desenvolvimento de carreira, a atenção dos estudantes do ensino médio está mais voltada a aspectos relacionados à ação da *família, amigos e outras pessoa* seguida de aspectos relacionados a *competências, habilidades e estratégias* e à *motivação pessoal*.

Esta não é, no entanto, a seqüência que se apresenta quando analisamos obstáculos e condições facilitadoras para o desenvolvimento de carreira separadamente. Nota-se que as condições de maior freqüência em relação a obstáculos são as relacionadas às *competências, habilidades e estratégias*, enquanto que as de maior freqüência em relação aos aspectos facilitadores do desenvolvimento de carreira são os relacionados à *família, amigos e outras pessoas*.

A maior concentração nos dados totais, de respostas centradas nos aspectos voltados à *família, amigos e outras pessoas*, portanto, decorre de uma forte percepção da família e amigos como um grupo propiciador de condições facilitadoras do desenvolvimento de carreira, enquanto que a atenção para as *habilidades, competências e estratégias* têm origem na percepção de tais aspectos como obstáculos para o desenvolvimento de carreira. Por outro lado, as *características da ocupação pretendida* que, no total, aparecem como a categoria menos freqüente, têm sua presença determinada exclusivamente por respostas associadas a obstáculos.

4.2.2 – Barreiras e condições facilitadoras percebidas para o desenvolvimento de carreira em relação às variáveis sexo e série

A apresentação e a análise dos resultados serão feitas separadamente em relação às variáveis sexo e série.

a. Relação entre obstáculos e condições facilitadoras percebidas para o desenvolvimento de carreira e a variável sexo.

Os resultados da distribuição da freqüência de ocorrência das categorias de condições facilitadoras e de obstáculos em relação à variável sexo (Tabela 2) indicam que, das 135 respostas identificadas, sejam elas relacionadas a obstáculos ou a condições facilitadoras do desenvolvimento de carreira, observou-se que 71 foram dadas por

estudantes do sexo feminino e 64 por estudantes do sexo masculino. Considerando as médias de respostas em relação à homens e mulheres, notou-se que os valores referentes às estudantes (4.70) são muito próximos aos de estudantes do sexo masculino (4.57). Portanto, percebe-se que a diferença observada no que diz respeito à quantidade de percepções de condições que influenciam o desenvolvimento de carreira dos estudantes do ensino médio não são suficientes para indicar uma tendência de diferenças relacionadas ao sexo.

Tabela 2: Distribuição da frequência das categorias de condições facilitadoras e obstáculos percebidos para o desenvolvimento de carreira e a variável sexo.

CATEGORIA	Feminino			Masculino			Total Geral
	Condições Facilitadoras	Obstáculos	Total	Condições Facilitadoras	Obstáculos	Total	
Motivação pessoal	8	2	10	5	5	10	20
Formação	4	1	5	8	3	11	16
Família, amigos e outras pessoas	9	7	16	8	3	11	27
Competências, habilidades e estratégias	8	6	14	3	7	10	24
Conhecimento sobre profissões/si mesmo	3	4	7	6	1	7	14
Instituição educacional	7	3	10	6	4	10	20
Características da ocupação pretendida	0	9	9	0	2	2	11
Ausência	0	0	0	0	3	3	3
Total	39	32	71	36	28	64	135

Somado a isso, observa-se que das 64 respostas dadas pelos estudantes do sexo masculino, 43.7% foram relacionadas a obstáculos e 56.2% a condições facilitadoras. Por outro lado, das 71 respostas dadas pelas estudantes do sexo feminino, 45.0% foram relacionadas a obstáculos enquanto que 54.9% a condições facilitadoras do desenvolvimento de carreira. Esses resultados indicam que tanto homens quanto mulheres percebem mais condições facilitadoras que obstáculos para o desenvolvimento de suas carreiras, e ainda, que apontam esses dois aspectos em proporções semelhantes.

Ao analisarmos os totais de frequência de cada categoria, observamos que entre estudantes do sexo feminino as categorias mais presentes foram *família, amigos e outras pessoas; competências, habilidades e estratégias; motivação pessoal e instituição educacional*. Além disso, nota-se que todas foram mais presentes quando associadas à condições facilitadoras do desenvolvimento de carreira.

Entre os estudantes do sexo masculino, os aspectos mais frequentes nas respostas foram relacionados às categorias: *formação; família, amigos e outras pessoas; motivação pessoal; competências, habilidades e estratégias* e à *instituição educacional*. No entanto, as categorias *formação; família amigos e outras pessoas e instituição educacional* foram mais presentes quando associadas a condições facilitadoras, enquanto que a categoria *competências, habilidades e estratégia*, quando associada a obstáculos. Já a categoria *motivação pessoal* apresentou a mesma frequência para as duas situações.

Ao analisarmos a distribuição de frequência da categoria família, amigos e outras pessoas que, como vimos, foi a mais frequente para mulheres e uma das mais frequentes para os homens, observamos que entre os estudantes do sexo feminino essa categoria aparece com percentuais próximos para obstáculos e facilitadores, 43.7% e 56.2% respectivamente. No conjunto de participantes do sexo masculino, entretanto, observamos um percentual 72.7% quando associada a condições facilitadoras e 27.2% quando associada a obstáculos. Torna-se evidente que, embora a categoria *família, amigos e outras pessoas* seja a mais presente para os estudantes de ambos os sexos, entre

as mulheres ela recebe quase tanta atenção associada a obstáculos quanto associada a condições facilitadoras, enquanto que, para os homens, a categoria se apresentou significativamente mais presente quando associada a condições facilitadoras.

Estudantes do sexo masculino, assim, têm percebido os elementos da categoria *família, amigos e outras pessoas* atuando mais como condição facilitadora que como obstáculo, enquanto que as preocupações em torno dos obstáculos relacionados à *família, amigos e outras pessoas* estão mais centralizadas em estudantes do sexo feminino.

Na categoria *competências, habilidades e estratégias*, que ocupa o posicionamento de segunda categoria de maior atenção, tanto entre participantes do sexo feminino quanto entre do sexo masculino, observamos uma diferença a ser considerada na distribuição de frequência de ocorrência: no conjunto dos estudantes do sexo masculino há um distanciamento de frequência entre aspectos relacionados a condições facilitadoras e obstáculos, pois este grupo apresentou 30.0% de suas percepções relacionadas à categoria voltada para condições facilitadoras e 70.0% para obstáculos do desenvolvimento de carreira.

Homens e mulheres, portanto, tendem a centralizar a percepção sob os aspectos relacionados às suas próprias competências e habilidades específicas para o desenvolvimento de carreira, assim como sob a capacidade de desenvolver estratégias para lidar com as dificuldades decorrentes desse processo. No entanto, quando associada à condição facilitadora para o desenvolvimento de suas carreiras, os homens percebem tais aspectos em menor frequência que as mulheres.

Quanto à categoria *motivação pessoal*, que ficou posicionada entre as categorias de maior frequência de ocorrência, a análise dos dados indica valores totais iguais para os dois sexos. Participantes do sexo feminino e masculino, porém, diferem, na medida em que, no grupo de estudantes do sexo masculino, a distribuição de frequência da categoria é igual quando associada a condições facilitadoras e quando a obstáculos para o desenvolvimento de carreira, enquanto que entre as estudantes do sexo feminino, a frequência está mais centralizada em condições facilitadoras que em obstáculos para o desenvolvimento de carreira, apresentando 80.0% do total da categoria.

A categoria *instituição educacional*, que também está localizada entre as categorias de maior frequência de ocorrência, aponta para mais uma semelhança entre os sexos. Analisando-se os dados totais da categoria, observamos o mesmo percentual de frequência entre estudantes do sexo masculino (50%) e feminino (50%). O posicionamento da categoria como uma das mais presentes nos depoimentos dos estudantes, deveu-se a sua frequência enquanto condição facilitadora e não enquanto obstáculo do desenvolvimento de carreira. Tanto entre estudantes do sexo feminino quanto entre os do sexo masculino, a frequência de ocorrência nas respostas foi maior enquanto condição facilitadora (70.0% e 60.0% respectivamente) que enquanto obstáculo (30.0% e 40.0% respectivamente).

Ao analisar os dados da categoria *conhecimento sobre profissões/si mesmo*, observou-se que os totais da categoria são os mesmos para ambos os sexos. No entanto, ao considerarmos a frequência de obstáculos e de condições facilitadoras, notou-se uma diferença significativa entre eles: os estudantes do sexo masculino, que apontaram 85.7% das respostas da categoria para condição facilitadora e 14.2% para obstáculo do desenvolvimento de carreira. Entre as estudantes a presença da categoria nas respostas não apresentou concentração em nenhuma das duas condições.

Os dados indicam, portanto, que estudantes do sexo masculino percebem menos fatores relacionados à categoria *conhecimento sobre profissões/si mesmo* como obstáculos do que como condições facilitadoras do desenvolvimento de carreira, ou seja, esses estudantes percebem com maior frequência aspectos relacionados ao seu processo de escolha da profissão, como o autoconhecimento e o conhecimento sobre as profissões, cursos e faculdades como condições facilitadoras do desenvolvimento de suas carreiras.

Quanto à categoria *formação*, observou-se que ocupou uma posição de categoria de menor frequência quando se considera o total de respostas da categoria, porém com uma presença maior como condição facilitadora, em especial entre os estudantes do sexo masculino.

Nota-se, então, que homens percebem mais que as mulheres os aspectos relacionados às características do seu desenvolvimento educacional e cultural, além da necessidade de aquisição de bom aproveitamento quantitativo e qualitativo no momento presente da sua escolaridade enquanto condições facilitadoras para o desenvolvimento de suas carreiras.

Na categoria *características da ocupação pretendida*, relacionada somente a obstáculos para o desenvolvimento de carreira, observou-se uma frequência acentuadamente maior entre participantes do sexo feminino, que apontaram 81.8% do total das respostas, enquanto que entre participantes do sexo masculino, a presença nas respostas foi de 18.1% do total da categoria. Mulheres, assim, tendem a centralizar mais que os homens sua atenção sob aspectos relacionados à *características da ocupação pretendida* enquanto obstáculos para o desenvolvimento de suas carreiras.

Ao analisar a distribuição de frequência entre as categorias de respostas, observou-se que na categoria *ausência* para a situação de percepção de obstáculos encontram-se, exclusivamente, respostas de estudantes do sexo masculino.

Embora os resultados totais das categorias, ao se considerar a variável sexo, sejam muito próximos, pois das 135 respostas identificadas, 52.5% foram dadas por estudantes do sexo feminino e 47.4% por estudantes do sexo masculino, observou-se que, quando pensam em condições facilitadoras e barreiras nas diferentes categorias, os dois grupos se diferem mais do que se assemelham.

Certamente, esse dado é decorrente das semelhanças entre estudantes de ambos os sexos nos resultados totais das categorias *família, amigos e outras pessoas; competências, habilidades e estratégias; motivação pessoal; instituição educacional e conhecimento sobre profissões/si mesmo*.

Quanto às diferenças evidenciadas, são decorrentes, por um lado, da maior presença das categorias *conhecimento sobre profissões/si mesmo, habilidades e estratégias e motivação pessoal* nas respostas das estudantes do sexo feminino quando associadas a condições facilitadoras, e por outro lado, da maior presença das categorias *conhecimento sobre profissões/si mesmo e formação* entre os estudantes do sexo masculino quando associadas, também, a condições facilitadoras do desenvolvimento de

carreira. Somado a isso, a totalidade da presença de respostas relacionadas à *ausência* de obstáculos entre estudantes do sexo masculino, apesar do baixo índice da resposta, pode sugerir uma tendência desse sexo. Além disso, nas categorias *família, amigos e outras pessoas e características da ocupação pretendida*, os dois grupos diferem na medida em que as mulheres centralizam as respostas das categorias quando relacionadas a obstáculos para o desenvolvimento de carreira.

b. Relação entre obstáculos e condições facilitadoras percebidas para o desenvolvimento de carreira e a variável série

A seguir serão apresentados os resultados e a análise da distribuição de frequência de ocorrência das categorias de condições facilitadoras e de obstáculos percebidos para o desenvolvimento de carreira em relação à variável série, presentes nas respostas dos participantes do estudo.

Tabela 3: Distribuição da frequência das categorias de condições facilitadoras e obstáculos percebidos para o desenvolvimento de carreira e a variável série.

CATEGORIA	1ª SÉRIE			2ª SÉRIE			3ª SÉRIE			T
	Condições Facilitadoras	Obstáculos	T _s	Condições Facilitadoras	Obstáculos	T _s	Condições Facilitadoras	Obstáculos	T _s	
Motivação Pessoal	3	3	6	5	2	7	5	2	7	20
Formação	4	1	5	5	3	8	3	0	3	16
Família, amigos e outras pessoas	5	2	7	6	2	8	6	6	12	27
Competências, habilidades e estratégias	5	6	11	2	2	4	4	5	9	24
Conhecimento sobre profissões/si mesmo	2	1	3	3	1	4	4	3	7	14
Instituição educacional	6	3	9	4	2	6	3	2	5	20
Características da ocupação pretendida	0	3	3	0	3	3	0	5	5	11
Ausência	0	3	3	0	0	0	0	0	0	3
Total	25	22	47	25	15	40	25	23	48	135

T_s – Total da categoria na série

T – Total da categoria

Ao analisar os dados da Tabela 3, considerando-se os números totais de condições facilitadoras e obstáculos para o desenvolvimento de carreira, segundo a variável série, observamos que não há progressão do número de indicações. O maior

número de condições percebidas está entre os estudantes da 3ª série, que apresentaram 35.5% do total de respostas, com breve distanciamento dos estudantes da 1ª série, que apresentaram 34.8% das respostas.

Essa diferença nos totais de condições percebidas entre os participantes das três séries tem sua origem no total menor de obstáculos presentes nas respostas de estudantes da 2ª série, que apresentaram o índice de 1.5 respostas por aluno, enquanto que estudantes da 1ª e da 3ª série apresentaram 2.2 e 2.5 respostas por aluno, respectivamente.

Quanto às condições facilitadoras do desenvolvimento de carreira percebidas pelos estudantes das diferentes séries, observamos uma coincidência quase que absoluta. Partindo dos resultados totais das séries em relação a condições facilitadoras e do número de estudantes participantes de cada uma delas, observa-se uma grande semelhança entre os índices resultantes: a 1ª e a 2ª série apresentaram, igualmente 2.5, e a 3ª série 2.7 condições facilitadoras percebidas por aluno. Evidencia-se, então, que os participantes desse estudo percebem condições facilitadoras para o desenvolvimento de suas carreiras com uma frequência de ocorrência muito similar, independente da série que cursam, uma vez que não apresentam concentração indicativa de tendências das séries.

A análise de frequência das respostas referentes a obstáculos para as várias categorias nas três séries mostra, inicialmente, um padrão de distribuição mais semelhante entre os estudantes da 1ª e da 3ª séries, por apresentaram categorias que se sobressaem em função da concentração de respostas, diferente da 2ª série, na qual se nota uma distribuição mais homogênea de respostas para o conjunto de categorias, isto é, a 2ª série não apresenta categorias de obstáculos que a caracterizem, diferentemente da 1ª e da 3ª série.

Ao analisar a frequência das categorias, tanto associadas a condições facilitadoras quanto a obstáculos, observa-se que as mais presentes na 1ª série foram *competências, habilidades e estratégias; instituição educacional; família amigos e outras pessoas*. Na 2ª série, foram *família, amigos e outras pessoas* com o mesmo percentual da categoria *formação e motivação pessoal*. Na 3ª série, foram *família,*

amigos e outras pessoas; competências, habilidades e estratégias; com o mesmo percentual, *motivação pessoal e conhecimento sobre profissões e cursos*. Torna-se evidente que os estudantes das três séries se assemelham ao apontar a categoria *família, amigos e outras pessoas* como uma das categorias mais presentes em suas respostas. No entanto, entre os estudantes da 1ª e da 2ª série, observa-se uma centralização de atenção na família, amigos e outras pessoas como elementos facilitadores, enquanto que os estudantes da 3ª série a vêem igualmente associada às condições facilitadoras e aos obstáculos do desenvolvimento de carreira. Evidencia-se que a ação da família, dos amigos e de outras pessoas, no decorrer das séries iniciais do ensino médio, é mais relacionada a aspectos facilitadores do desenvolvimento de carreira, ao passo que na 3ª série passa a ser percebida também, e na mesma proporção, enquanto barreira para o desenvolvimento de carreira.

Considerando-se o número total de estudantes participantes, assim como a frequência de ocorrência da categoria *família, amigos e outras pessoas* nas diferentes séries, observou-se um crescimento do índice de respostas dadas por aluno nesta categoria. A 1ª série apresentou um índice de 0.7, a 2ª série apresentou 0.8 e a 3ª série 1.3 respostas por aluno. Justapondo-se esses dados aos anteriores, observou-se que *família, amigos e outras pessoas* passam a ocupar um espaço maior na vida do estudante no decorrer do ensino médio, decorrente, sobretudo, de uma maior percepção da atuação desses elementos, associada a obstáculos para o desenvolvimento de suas carreiras.

Em relação à segunda categoria de maior frequência, *competências, habilidades e estratégias*, os dados da Tabela 3 indicam que sua ocorrência está centralizada na 1ª e na 3ª séries. Além disso, os estudantes dessas séries se assemelham, ao apontar, em proporção semelhante, aspectos relacionados à categoria quando associada a condições facilitadoras (45.4% do total da 1ª série e 44.4% do total da 3ª série) assim como quando associada a obstáculos (54.5% do total da 1ª série e 55.5% do total da 3ª série) para o desenvolvimento de suas carreiras. Os dados, portanto, sugerem que os estudantes participantes do estudo estão atentos aos aspectos que caracterizam a categoria *competências, habilidades e estratégias* como elementos potencialmente importantes para o desenvolvimento de carreira.

Quanto à categoria *motivação pessoal*, posicionada entre as três categorias de maior frequência de ocorrência de respostas, observa-se que estudantes da 2ª e da 3ª série se assemelham ao concentrarem sua atenção sobre a categoria, ao associá-la a condições facilitadoras para o desenvolvimento de carreira enquanto que, entre estudantes da 1ª série, a *motivação pessoal* está relacionada igualmente a obstáculos e a condições facilitadoras. Evidencia-se uma tendência dos estudantes a deixarem de perceber aspectos relacionados à *motivação pessoal* como obstáculos e passarem a percebê-los como condições facilitadoras ao longo das séries.

A categoria *instituição educacional* que também se posiciona entre as de maior frequência, teve esse resultado em decorrência da sua maior presença nas respostas de estudantes da 1ª série. A análise dos dados dessa categoria indica que, ao longo das séries, na realização do curso de ensino médio, os estudantes passam a perceber menos aspectos relacionados a ela quando associada a condições facilitadoras do desenvolvimento de carreira.

As três séries se assemelham ao apontar a categoria *formação* com maior peso enquanto condição facilitadora. Na 3ª série, entretanto, quando se evidencia a percepção de total ausência de obstáculos, os estudantes não percebem aspectos relacionados à preocupação com o aproveitamento quantitativo e qualitativo desse momento de sua vida escolar. A ausência de respostas voltadas para aspectos percebidos como obstáculos relacionados à *formação*, sugere que esses estudantes avaliam positivamente a sua formação, fazendo com que esta não se constitua uma barreira para o desenvolvimento de suas carreiras.

Embora posicionada entre as categorias de menor frequência, observa-se que a categoria *conhecimento sobre profissões/si mesmo* apresenta aumento de presença nas respostas dos estudantes ao longo das séries. Acredita-se que a maior atenção dos estudantes da 3ª série voltada tanto para aspectos facilitadores quanto para dificultadores dessa categoria que se referem ao processo de escolha da profissão, têm relação com a proximidade do momento da efetivação da escolha do curso para o ingresso na universidade.

Quanto à categoria *características da ocupação pretendida*, relacionada somente a obstáculos para o desenvolvimento de carreira, nota-se que a frequência de ocorrência na 3ª série é maior – 45.4% do total da categoria. Portanto, também supõe-se a relação entre a presença dessa categoria nas respostas dos estudantes da 3ª série e o seu estágio no desenvolvimento de suas carreiras, que os aproxima do momento da efetivação da escolha por um curso universitário.

Ao analisar os dados da categoria *ausência* de obstáculos/condições facilitadoras percebidos pelos estudantes para o desenvolvimento de carreira e sabendo-se que também foi associada somente a obstáculos, nota-se que todos os participantes que a apontaram eram estudantes da 1ª série.

A análise comparativa das diversas categorias possibilita a identificação de semelhanças e diferenças entre as três séries. Notou-se que elas se assemelham na percepção da presença de condições facilitadoras do desenvolvimento de carreira. Independentemente da série que cursam, os estudantes percebem os aspectos relacionadas a condições facilitadoras com frequência muito similar e superior ao número de obstáculos.

As três séries também se assemelham ao apontarem a categoria *família, amigos e outras pessoas* como uma das mais presentes. Nas categorias *conhecimento sobre profissões/si mesmo* e *instituição educacional*, as séries se aproximam ao apresentarem uma tendência a apontar mais aspectos associados a condições facilitadoras que obstáculos para o desenvolvimento de carreira. E ainda, nas três séries, a categoria *características da ocupação pretendida* se faz presente somente quando relacionada a obstáculos para o desenvolvimento de carreira.

A primeira e a segunda séries se assemelham na categoria *família, amigos e outras pessoas* na medida em que os seus estudantes apontam mais para condições facilitadoras relacionadas a ela do que para obstáculos, diferente da terceira série, que apresenta o mesmo número de respostas para ambas condições.

No que diz respeito às diferenças entre as séries, notou-se que os estudantes da primeira série percebem, diferentemente das outras, os aspectos da categoria *motivação pessoal*, que apresentou a mesma frequência de ocorrência, tanto quando associada a

condições facilitadoras quanto quando associada a obstáculos do desenvolvimento de carreira, diferente das outras duas séries que focalizam essa categoria essencialmente como condição facilitadora. Também foi a série que apresentou maior presença de respostas relacionadas à categoria *instituição educacional*. Além disso, foi a única das séries a apontar aspectos relacionados à *ausência* de obstáculos para o desenvolvimento de carreira.

Entre os estudantes da segunda série localiza-se o total de condições percebidas sobre o desenvolvimento de carreira mais baixo das três séries, que tem origem na frequência de respostas às categorias quando associadas, especificamente, à obstáculos. O padrão de distribuição de respostas relativas aos obstáculos percebidos entre esses estudantes também configurou uma diferença, pois foi a única das três séries que apresentou frequência mais homogênea entre as diversas categorias. Dessa forma, a segunda série não tem categorias de obstáculos que a caracterizem, como ocorre com as demais. Além disso, entre os estudantes da segunda série, a categoria *competências, habilidades e estratégias* é uma das categorias de menor frequência, enquanto que entre estudantes das outras séries, destaca-se como uma das categorias de maior frequência.

A terceira série foi a que apresentou o maior número de diferenças entre as séries. Na categoria *família, amigos e outras pessoas*, os estudantes da terceira série dividem, igualmente, suas respostas entre aspectos relacionados a condições facilitadoras e a obstáculos, enquanto que apresenta o total da categoria significativamente maior nesta série.

Perceber *família, amigos e outras pessoas* como condição facilitadora na mesma proporção que obstáculos e a total ausência de percepção de obstáculos relacionados à categoria *formação*, constituíram-se em características particulares da terceira série. Evidenciou-se, também, um aumento significativo do total de respostas tanto relacionadas a obstáculos quanto a condições facilitadoras na categoria *conhecimento sobre profissões/si mesmo*. Além disso, os estudantes da terceira série percebem os aspectos relacionados à categoria *características da ocupação pretendida* com maior frequência que os estudantes das outras séries.

A primeira e a terceira séries, portanto, apresentam características mais marcantes que a segunda série no que se refere aos números totais de respostas das diversas categorias, assim como no que se refere, mais especificamente, a obstáculos para o desenvolvimento de carreira.

Por outro lado, a segunda série se caracteriza por apresentar uma distribuição mais homogênea de respostas às categorias relacionadas a obstáculos do desenvolvimento de carreira, o que revela uma propriedade diferente das demais.

5 - DISCUSSÃO

O estudante do ensino médio, em função do seu momento no processo de desenvolvimento de carreira, vive uma fase de certezas, incertezas, expectativas, questionamentos, medos, otimismo, ansiedades, pressões do contexto social e familiar, além das preocupações que determinam suas percepções e encaminhamentos de tomadas de decisões de carreira.

A realização deste estudo nos possibilitou conhecer a natureza das barreiras e das condições facilitadoras enquanto elementos que atuaram, atuam ou irão atuar no processo de desenvolvimento de carreira, segundo a percepção dos estudantes do ensino médio, ao viverem esse emaranhado de situações e sentimentos.

Super (1980,1990), nosso interlocutor teórico, com a sua teoria *Life-span, life-space theory*, parte do conceito de desenvolvimento de carreira ao longo da vida, que envolve todos os momentos de tomadas de decisões, assim como o projeto de formação e os diversos papéis que o indivíduo exerce ao longo do seu trajeto de vida.

A caracterização do perfil dos participantes do estudo, a partir dos dados obtidos nas entrevistas, permite-nos conhecer aspectos importantes para o entendimento do contexto dos nossos estudantes; quem são e o que têm como propostas em seus projetos de vida. A formação dos pais/mães é um desses aspectos, com o qual se observou que a imensa maioria tem formação universitária – somente o pai de um dos estudantes tem formação de nível secundário. Outro aspecto relevante é a valorização da formação cultural observada nos depoimentos sobre os projetos de vida, quando apontam intenções de viagem para a realização de cursos no exterior, com o objetivo de conhecer novas culturas, aprimorar o conhecimento de um outro idioma e ampliar a visão de mundo.

No decorrer das entrevistas, ao falarem sobre os seus projetos de vida, a totalidade dos estudantes apontou a universidade como meta. As barreiras e condições

facilitadoras identificadas neste estudo existem num contexto de grupo que tem a universidade no seu horizonte, que entre as etapas do desenvolvimento de carreira aponta para a formação universitária, tanto que se remeteram à universidade em todas as situações analisadas.

Acredita-se que este estudo traz contribuições, na medida em que apresenta elementos para o entendimento do contexto e das preocupações do estudante pré-universitário, possibilitando uma preparação para o seu desenvolvimento de carreira no sentido mais amplo, sugerindo encaminhamentos para soluções de questões relacionadas a ele, como por exemplo, o da evasão no ensino superior.

Retomando-se, de modo mais aprofundado, alguns dados dos resultados, observou-se que, ao serem questionados sobre quais obstáculos e condições facilitadoras percebiam na sua trajetória de busca pela realização profissional, esses estudantes indicaram elementos que foram agrupados em categorias. Na sua maioria, essas categorias foram as mesmas tanto para barreiras quanto para condições facilitadoras: *motivação pessoal; formação; família, amigos e outras pessoas; competências, habilidades e estratégias; conhecimento sobre profissões/si mesmo e instituição educacional*. As categorias *características da ocupação pretendida e ausência* de condições que atuam sobre o desenvolvimento de carreira foram relacionadas somente a obstáculos.

O estudo mostra que os jovens têm visto, com significativa predominância, os aspectos relacionados à *família, amigos e outras pessoas* tanto como condições facilitadoras quanto como barreiras para o desenvolvimento de carreira.

O elemento *família* aparece como determinante dessa predominância, na medida em que, enquanto facilitadora do desenvolvimento de carreira, dá apoio, possibilitando a formação educacional e cultural, a tomada de decisão na escolha da profissão e ainda, por facilitar o início da atuação profissional, quando tem membros que atuam na mesma área de formação do estudante. Por outro lado, a família é um dos elementos mais fortes na atuação da categoria enquanto obstáculo, uma vez que exerce pressão sobre os estudantes por considerarem o retorno financeiro da ocupação como elemento importante a ser levado em conta na escolha de um curso para o ingresso na

universidade. Neste sentido, a família é vista como uma potente geradora de obstáculos nas decisões de ingresso no curso superior.

Dentro dessa categoria, o componente *amigos* é visto, exclusivamente, como facilitador do desenvolvimento de carreira, na medida em que possibilita a troca de idéias sobre experiências semelhantes, decorrentes do mesmo momento de vida, do mesmo estágio no desenvolvimento de carreira.

O componente *outras pessoas* é percebido como gerador de barreiras ao depositar expectativas e buscar influenciar os indivíduos nas suas tomadas de decisões e, por outro lado, como facilitador, quando são pessoas que possam fazer indicações para favorecer o ingresso no mercado de trabalho.

Os estudantes indicam, com presença significativa, aspectos relacionados às próprias *competências, habilidades e estratégias* que, segundo eles, atuarão tanto como facilitadoras, ao favorecerem o alcance do desempenho profissional com resultados positivos e à utilização de estratégias que facilitem a resolução de problemas relacionados à competitividade crescente no mercado de trabalho, quanto como barreiras, ao apontarem para possíveis limitações ou dificuldades pessoais relacionadas ao desenvolvimento das competências e habilidades. Também percebem como barreira a futura necessidade de equilíbrio da atenção entre a vida pessoal e profissional na busca do bem-estar e garantia da qualidade de vida, ou seja, os aspectos da categoria *competências, habilidades e estratégias* atuam enquanto condições facilitadoras ou enquanto obstáculos, tanto para o ingresso na universidade, quanto para o ingresso no mercado de trabalho e na atuação como profissional.

Entre as categorias mais freqüentemente observadas pelos estudantes, temos a *motivação pessoal* que é representada, enquanto condição facilitadora, pelo estabelecimento e clareza de metas e objetivos que fundamentem e direcionem os planos de carreira, possibilitando a sua realização e, enquanto barreira, por aspectos relacionados à incerteza em relação à escolha de curso e de profissão, o desinteresse de realização de um curso universitário diante de uma escolha que não a desejada, a inexistência de planos de desenvolvimento de carreira, além da ausência de força da

vontade que possibilite a atitude empreendedora nos vários estágios do desenvolvimento de carreira.

A *instituição educacional*, seja ela de nível médio ou superior, é geradora de obstáculos por, ao estabelecer sua proposta pedagógica, tornar-se mais adequada a um ou outro tipo de projeto de vida do aluno. Segundo os participantes do estudo, a necessidade de escolher uma escola de nível médio, que tenha uma proposta de ação coerente com o seu projeto de vida, é um obstáculo; certamente porque esta decisão é tomada aos 14-15 anos, quando o indivíduo ainda não tem clareza do seu projeto pessoal. Se a escola é de ensino superior, a *instituição educacional* é geradora de obstáculo quando a concorrência para aprovação no seu vestibular é alta.

Percebemos, diante da análise dos resultados referentes à categoria instituição educacional, que ela exerce um importante papel para a vida acadêmica e do trabalho entre os participantes do estudo. Sabe-se que a escola em que a pesquisa foi realizada tem sua proposta e ação pedagógica positivamente reconhecida na sua comunidade. Em decorrência deste fato, os estudantes, acreditando na sua formação educacional e cultural, voltam-se para os vestibulares das melhores universidades. Acredita-se que, por isso, os estudantes percebem a instituição educacional, enquanto facilitadora, como uma das categorias mais presentes.

Em relação a condições facilitadoras do desenvolvimento de carreira, os estudantes percebem a instituição educacional como determinante da formação educacional, da preparação do estudante para a concorrência do vestibular, para a vida acadêmica e profissional, e ainda, quando de nível superior, responsável por dar prestígio ao currículo, facilitando a superação das dificuldades frente a alta concorrência no mercado de trabalho, no caso de ser uma instituição reconhecida positivamente no mundo acadêmico e no campo profissional.

Os estudantes vêem aspectos relacionados à sua *formação*, como por exemplo a dificuldade em alcançar bom aproveitamento no ensino médio, como barreiras que estão vivendo e que interferirão no desenvolvimento de suas carreiras. Por outro lado, aspectos gerais de natureza educacional e cultural, como estudar em boas escolas, fazer viagens para o conhecimento de novas culturas assim como de idiomas e uma vida

culturalmente ativa com leituras e visitas à museus, teatro e cinema, são vistos como condições facilitadoras do desenvolvimento de carreira, na medida em que dão base para o bom desempenho na vida acadêmica e profissional.

Na categoria formação, apesar de ser de menor presença, quando associada a obstáculos, torna-se importante destacar que, segundo os dados das entrevistas, três dos quatro estudantes que a apontaram estavam envolvidos em recuperar o baixo rendimento escolar que haviam obtido na série e, posteriormente, vieram a ser reprovados. Talvez esse dado justifique o surgimento da categoria vinculada ao aproveitamento no ensino médio, quando associada a barreiras para o desenvolvimento de carreira.

Os estudantes participantes percebem o *conhecimento* sobre profissões, cursos e faculdades como necessários para a tomada de decisão diante do momento de escolha da profissão, que consideram uma das decisões mais importantes do processo de desenvolvimento de carreira. A ausência desses conhecimentos é vista como uma barreira. O autoconhecimento, possibilitando a consciência dos próprios interesses, limitações pessoais e a identificação de expectativas frente ao projeto de vida pessoal e profissional, é percebido como um dos elementos da categoria quando associada a condições facilitadoras do desenvolvimento de carreira.

Aspectos da categoria *características da ocupação pretendida* somente foram relacionados a obstáculos para o desenvolvimento de carreira. Os estudantes se referem a ela ao perceberem aspectos que consideram negativos relacionados às profissões pretendidas, como os aspectos do dia-a-dia e do ambiente profissional incoerentes com suas características de personalidade e planos de vida, o retorno financeiro abaixo do padrão desejado, impedindo a realização do projeto de vida, a concorrência no vestibular, impedindo o ingresso no curso e na faculdade que desejam, e a competitividade no mercado de trabalho da ocupação pretendida, diminuindo expectativas de sucesso profissional.

A categoria *ausência*, relacionada a obstáculos para o desenvolvimento de carreira, apresentou a menor frequência de ocorrência, sugerindo que poucos estudantes acreditam que não encontrarão, ao longo de toda a trajetória na busca da realização profissional, obstáculos de qualquer natureza.

É interessante notar a localização temporal dos obstáculos e das condições facilitadoras percebidas, na medida em que foram apontados elementos associados a situações do passado, presente e futuro dos estudantes. Esses resultados indicam que os participantes do estudo, ao apontarem suas percepções sobre condições que atuam sobre o desenvolvimento de carreira, vão ao encontro do conceito de desenvolvimento de carreira ao longo da vida - *Life-span, life-space theory* - proposto por Super (1980,1990).

Os aspectos da categoria *motivação pessoal* são vistos atuando no momento presente dos sujeitos ao se referirem a elementos relacionados à segurança em relação à escolha da profissão e à necessidade de estabelecimento de metas para o plano de carreira. Por outro lado, ao indicarem a preocupação com a possibilidade de desinteresse em realizar um curso de graduação que não pretendiam, a necessidade de empenho para o alcance dos objetivos educacionais e profissionais, além da ação de aspectos motivacionais em confronto com decisões de carreira, localiza-se no futuro do desenvolvimento da carreira.

As características do desenvolvimento educacional e cultural do indivíduo, relacionadas à categoria *formação* fazem com que ela se localize no passado dos estudantes. Entretanto, na medida em que estes indicam a dificuldade que estão encontrando para alcançarem bom aproveitamento quantitativo e qualitativo no ensino médio, localizam-na no presente; o fato de os estudantes apontarem a universidade como uma das promotoras da formação do indivíduo, localizam-na no futuro.

A categoria *família, amigos e outras pessoas* também foi localizada nos momentos passado, presente e futuro. Ao apoiar o estudante, proporcionando-lhe boa formação educacional e cultural, localiza-se no passado. Ao atuar colocando expectativas de retorno financeiro como um dos elementos a serem considerados no processo de escolha de um curso para ingresso na universidade, além da possibilidade de troca de idéias entre amigos, localiza-se no momento presente. E, por outro lado, ao facilitarem o ingresso do indivíduo na atuação profissional, coloca-se, também, no futuro dos participantes.

As características pessoais desenvolvidas ao longo da vida, interferindo em aspectos relacionados à existência de limitações e dificuldades no processo de desenvolvimento das *competências, habilidades e estratégias* percebidas pelos estudantes, localizam essa categoria no passado e no presente. Além disso, quando os estudantes relacionam as habilidades às especificidades das profissões como possíveis condições facilitadoras para concorrerem no competitivo mercado de trabalho, a categoria se localiza no futuro do desenvolvimento de carreira.

A categoria *conhecimento sobre profissões/si mesmo*, segundo a percepção dos estudantes, localiza-se exclusivamente no presente, pois volta-se para o autoconhecimento e para o conhecimento sobre faculdades e cursos como instrumentos necessários para o momento que estão vivendo, de escolha da profissão e da universidade.

A categoria *instituição educacional* é percebida, no passado, pelos estudantes, na medida em que apontam para a barreira da escolha de uma escola de ensino médio que já os prepare para o desenvolvimento de competências voltadas para a profissão pretendida; no momento presente, por ser vista como responsável pela preparação para o vestibular e pela formação educacional para a vida acadêmica e do trabalho, e no futuro, ao verem, no ensino superior, a possibilidade de agregar prestígio ao currículo, caso realizem a formação acadêmica numa universidade renomada.

Quanto à categoria *características da ocupação pretendida*, observamos que esteve presente nas respostas dos estudantes somente em relação ao momento futuro, pois referem-se à concorrência no vestibular, à competitividade no mercado de trabalho, ao retorno econômico da profissão, e às características do ambiente e da rotina profissional.

A categoria *ausência* de obstáculos percebidos para o desenvolvimento de carreira encerra o conjunto de categorias, fazendo-se presente nos três momentos (passado, presente e futuro), uma vez que se refere a toda trajetória na busca da realização profissional.

O aspecto temporal, portanto, observado a partir das análises dos resultados, levou-nos a considerar que, de uma forma ou de outra, os estudantes se referem ao espaço ao longo da vida quando falam de desenvolvimento de carreira.

Segundo a teoria defendida por Super (1980,1990), os vários momentos que constituem o desenvolvimento de carreira como um todo são característicos de estágios desse processo, marcados por tomadas de decisões que, por sua vez, vão definindo a história profissional dos indivíduos, assim como o conjunto de papéis a serem desempenhados, os contextos e as situações profissionais a serem vividas. Dessa forma, o indivíduo passa a ser autor de sua história profissional, comandando a sua trajetória e se distanciando da concepção de desenvolvimento de carreira centrada no momento dos testes vocacionais para a escolha da profissão e ingresso na universidade. Torna-se evidente que o jovem participante do presente estudo percebe a atuação de uma gama de elementos sobre o processo de desenvolvimento de carreira, contextualizando-o e articulando-o à sua história e ao seu projeto de vida.

Ao identificar as barreiras e as condições facilitadoras apontadas pelos participantes, entretanto, observou-se que eles percebem e fazem menção, com acentuada evidência, a dois momentos do desenvolvimento de suas carreiras: ao momento do ingresso na universidade e no mercado de trabalho. A preocupação dos estudantes do ensino médio está limitada a esses dois momentos e, mais ainda, ao ingresso nesses novos estágios do desenvolvimento de carreira e não na etapa como um todo. Parecem mais preocupados com as condições para superar as barreiras de ingresso do que com o desenvolvimento do curso, com a formação acadêmica e profissional ou com a carreira em si. Perceber um aspecto como barreira implica um movimento de dedicação, esforço e preparação para superá-la. Não sendo barreira, não sendo visto como tal, provavelmente essas atitudes não apareçam.

As análises realizadas neste estudo, apontam algumas fases do desenvolvimento de carreira como menos focalizadas, como por exemplo, o próprio cursar a universidade. Para elas, não são indicadas barreiras ou condições facilitadoras, que pode ser indicativo de uma menor expectativa de dificuldade, e como consequência posterior, menor dedicação e envolvimento com estas etapas.

Buscando-se os referenciais nos estudos da área, entendemos que esses momentos de foco de atenção dos estudantes participantes coincidem com a classificação de alguns estágios do desenvolvimento de carreira sugeridos por Super (1972). Apesar de não ter sido nosso objetivo de análise, notou-se que há uma tendência desses estudantes em apontar a percepção de barreiras e de condições facilitadoras mais especificamente em dois desses estágios:

- No estágio de exploração, que compreende a faixa etária dos 15 aos 24 anos, quando o jovem vive o processo de escolha da profissão de uma forma muito mais dinâmica pois, até então, segundo Super e Bohn (1972), ele não conhece suas aptidões e interesses, além de saber muito pouco sobre o mundo do trabalho. Entretanto, os participantes desse trabalho encontram-se numa faixa etária mais baixa, compreendida entre os 15 e os 19 anos, que é coerente com o momento de escolha da profissão frente ao sistema educacional brasileiro e à exigência desta, para o ingresso na universidade.
- No estágio de estabelecimento, mais especificamente na fase de experiência desse estágio, que compreende a faixa etária entre os 25 e 30 anos, quando o indivíduo já passou pela fase de transição, com as tentativas de adequações das atividades profissionais e se insere no campo do trabalho, que pode evidenciar-se insatisfatório.

O fato de os participantes perceberem tais momentos como sendo os mais importantes do processo de desenvolvimento de carreira, indica que há uma tendência entre estudantes do ensino médio, provavelmente influenciados pelo nosso sistema educacional e nossas questões de trabalho, a adquirirem esse padrão de percepção. Essas observações contrariam o entendimento de Nevill e Super (1988) sobre os alunos do ensino médio considerarem o mercado de trabalho como uma situação muito remota.

Os estudos sobre o estudante universitário têm se preocupado basicamente com o ingressante ao curso. Será necessário voltar a atenção, também, para o estudante que está finalizando a formação universitária, orientá-lo na passagem para a próxima fase e compreendê-lo neste momento de ansiedades, expectativas e dificuldades ao partir para o desconhecido e competitivo mundo do trabalho, que tem se apresentado como um dos momentos de maior preocupação entre os estudantes, evidenciado mesmo antes do ingresso na universidade.

Observamos que é muito presente no estudante, desde o início do ensino médio, a percepção dessa etapa do desenvolvimento de carreira como um momento de localização de barreiras em que ele terá que buscar respostas, tomar decisões, e isso seguramente se reflete na formação universitária, transformando a fase final num momento de necessidade de atenção, entendimento dessas questões e acompanhamento. A universidade precisará estar mais presente na tarefa de preparação para o ingresso no mercado de trabalho e não somente levar o estudante a concluir a graduação. Precisarás cuidar do encerramento desta etapa como elemento para o início da próxima.

Outro aspecto que merece ser comentado é a natureza interna ou externa ao indivíduo, das categorias de respostas identificadas. Do conjunto de categorias apontadas, são de natureza interna: *Motivação pessoal; formação; competências, habilidades e estratégias; e conhecimento sobre profissões/si mesmo*. Como categorias de natureza externa temos: *família, amigos e outras pessoas, instituição educacional e características da ocupação pretendida*. Observamos, portanto, que os estudantes do ensino médio têm percebido tanto aspectos externos quanto internos atuando sobre o desenvolvimento de suas carreiras e de seus planos de carreira, o que refere-se à possibilidade de se dedicarem para o aprimoramento de aspectos pessoais, uma vez que os reconheçam como determinantes de um desempenho mais efetivo. Esta discussão tem como base o estudo de Luzzo e Hutcheson (1996) que indicam o reconhecimento das causas internas dos processos de decisão de carreira como determinantes de uma maior iniciativa no desenvolvimento de carreira em direção à probabilidade de atuação com atitudes mais maduras, com conhecimento e domínio dos elementos envolvidos nas decisões.

Segundo Coelho (2000), essa postura diante do desenvolvimento de carreira responde às tendências das exigências profissionais da contemporaneidade frente às mudanças organizacionais e de mercado de trabalho que, cada vez mais, exigem dos indivíduos a atitude empreendedora para domínio e autoria do processo de carreira.

Ao analisar o conjunto das categorias de condições que atuam no desenvolvimento de carreira, observamos que os estudantes percebem mais condições facilitadoras que obstáculos. Possivelmente esse dado tenha relação com o fato de que os

participantes do estudo pertençam à classe social média e média-alta, condição que favorece a presença de aspectos como a atuação da família proporcionando uma boa formação educacional e cultural, com a possibilidade de freqüentarem boas instituições educacionais que, por sua vez, favorecem também o desenvolvimento de competências e habilidades, na medida em que têm condições econômicas para tal. Entre as condições facilitadoras do desenvolvimento de carreira, as categorias relacionadas a essas situações foram as mais freqüentes.

Por outro lado, ao analisarmos os obstáculos percebidos pelos participantes, observou-se que, ao apontarem a categoria *competência, habilidades e estratégias* com a freqüência mais alta relacionada a obstáculos, assumem limitações e dificuldades pessoais como possíveis barreiras para o desenvolvimento de suas carreiras.

Os resultados apontam *características da ocupação pretendida* como a segunda mais presente entre as categorias de obstáculos, no entanto ela não foi associada à condições facilitadoras, o que nos leva a observar que os estudantes dão pouca atenção aos aspectos relacionados àquelas características das profissões que se constituem em aspectos positivos para a definição de metas em seus planos de carreira, como por exemplo, as características da rotina e do ambiente profissional que se combinem com os interesses e características das suas personalidades vocacionais, de acordo com a teoria de Holland (1985).

A análise dos dados das categorias de condições percebidas que atuam sobre o desenvolvimento de carreira em relação ao **sexo** mostra que as diferenças na quantidade total de respostas dadas por participantes do sexo masculino e feminino não são suficientes para indicar uma tendência de diferenças entre eles. Entretanto, ao se considerar a natureza das percepções de condições facilitadoras e de obstáculos, os dois grupos diferem de forma importante, ou seja, nos aspectos quantitativos relacionados ao número total de condições facilitadoras e de obstáculos percebidos os dois grupos são semelhantes, porém ao se considerar os resultados específicos dessas condições nas diferentes categorias, eles se diferenciam.

Estudantes do sexo masculino e feminino se assemelham na categoria *instituição educacional* tanto no aspectos quantitativos gerais quanto no que se refere,

especificamente, às condições facilitadoras e obstáculos. Ambos apontaram-na como uma das categorias mais presentes e com maior frequência, quando associada a condições facilitadoras. Torna-se evidente que os participantes do presente estudo se caracterizam como um grupo que valoriza a formação educacional para o sucesso de seus planos de carreira, que consideram importante o papel desempenhado pela instituição escolar como componente potencialmente facilitador do processo de desenvolvimento de carreira.

Os grupos de participantes dos sexos feminino e masculino também se assemelham, na medida em que se voltam com maior frequência para a categoria *família, amigos e outras pessoas*, sendo que para ambos ela é mais associada a condições facilitadoras que a barreiras. Além disso, uma análise mais detalhada dos resultados relativos a essa categoria nos levou a observar que, dentre os três componentes da categoria, os estudantes vêm a família com importância acentuadamente maior que os amigos e outras pessoas na atuação sobre o desenvolvimento de suas carreiras.

Essa atuação, no entanto, ocorre de forma diferente entre participantes de sexos diferentes. Para estudantes do sexo masculino, é percebida sob a tônica das intervenções próprias do processo de formação cultural, educacional, de valores, do indivíduo como um todo. Por isso, entre os participantes do sexo masculino, há predominância da percepção da categoria quando associada a condições facilitadoras. Para estudantes do sexo feminino, essa tendência é muito tênue, configurando-se numa das diferenças entre os dois grupos. Entre elas, a atuação da família é fortemente percebida a partir das barreiras decorrentes das expectativas de retorno financeiro, no momento da escolha da profissão. Portanto, a família é mais geradora de barreiras para as mulheres do que para os homens, o que se confirma pela maior frequência da categoria quando relacionada a obstáculos entre estudantes do sexo feminino que entre os do sexo masculino.

Estudantes do sexo feminino têm assumido que o fato de as famílias terem como expectativa para suas filhas a escolha da profissão determinada pelo retorno financeiro, possivelmente pensando na necessidade de elas garantirem a independência econômica, tem se constituído numa barreira importante para o desenvolvimento de suas carreiras.

Esse aspecto se confirma com os dados resultantes das entrevistas, que apontam a categoria características da ocupação pretendida associada a obstáculos, incluindo o elemento retorno econômico significativamente mais presente entre mulheres do que entre homens.

Por outro lado, observou-se que as mulheres não mencionam, como no caso do estudo de Luzzo (1995), barreiras decorrentes do conflito de múltiplos papéis e das demandas ambientais. Além disso, as estudantes não apresentam, a exemplo do estudo de Swanson e Tokar (1991b), percepções de barreiras relacionadas à discriminação por sexo, idade ou raça, o que nos leva a concluir que, para o grupo pesquisado, estes aspectos não se constituem impedimentos para o desenvolvimento de seus planos de carreira.

Estudantes do sexo feminino se diferenciam do grupo do sexo masculino também na categoria *motivação pessoal*. Entre as mulheres, a presença dessa categoria foi significativamente maior quando associada a condições facilitadoras. Possivelmente, as mulheres contam mais com sua motivação pessoal para superarem as barreiras decorrentes da ação da família e das características da ocupação pretendida, acentuadamente mais presentes entre elas. A análise sugere que elas assumem, mais que os homens, as metas, os objetivos e o empenho para a implementação de seus planos de carreira, relacionados à categoria motivação pessoal, quando associada a condições facilitadoras. Essa análise soma-se às conclusões dos estudos de Luzzo (1995) que, ao investigar a maturidade de carreira, as diferenças de gênero e as barreiras percebidas no desenvolvimento de carreira, concluiu que as mulheres planejam mais suas tomadas de decisões no direcionamento de seus planos de carreira por perceberem mais barreiras e, conseqüentemente, maior necessidade de superá-las. Além disso, Luzzo constatou que a percepção de barreiras pode servir como força motivacional no desenvolvimento de carreira das mulheres. Ainda fica a hipótese, no entanto, levantada no mesmo estudo, de que as mulheres têm mais habilidades para descrever e falar sobre seus planos que os homens.

O grupo de estudantes do sexo feminino também se diferencia do grupo do sexo masculino ao centralizar as respostas relacionadas a condições facilitadoras associadas à

categoria *competências, habilidades e estratégias*. Acreditamos que o fato de as mulheres perceberem mais a pressão da família sobre a expectativa de retorno financeiro frente a profissão escolhida as leve a valorizar, mais do que os homens, o desenvolvimento de competências e habilidades como condições que venham a facilitar o bom desempenho na profissão escolhida. Dessa forma, elas criam condições para assumirem posições mais destacadas, e portanto privilegiadas, no exercício de suas profissões, aproximando-as da possibilidade de retorno financeiro mais satisfatório.

Na categoria *conhecimento sobre profissões/si mesmo*, encontramos mais uma das diferenças entre os sexos, na medida em que o grupo do sexo masculino centraliza as respostas da categoria em condições facilitadoras, diferentemente do grupo do sexo feminino, que se divide entre percepções de condições facilitadoras e de obstáculos. Evidencia-se, então, que os participantes do sexo masculino percebem com maior frequência que os do sexo feminino os seus próprios interesses e desejos frente ao projeto de vida profissional e, além disso, acreditam que têm o domínio do conhecimento sobre profissões, cursos e faculdades necessário para realizarem suas escolhas de profissões.

Os resultados da categoria *ausência*, apontada na condição de obstáculos exclusivamente por estudantes do sexo masculino são indicativos de uma possível menor percepção de obstáculos para o desenvolvimento de carreira por parte dos homens. Ao buscarmos, nos dados das entrevistas, os motivos que estariam causando a percepção de ausência de obstáculos, observamos que estes estudantes têm históricos de bom rendimento escolar, o que os levaria a se colocarem numa posição de segurança frente à possibilidade de sucesso no desenvolvimento de suas carreiras.

A análise dos dados nos mostra que não é no aspecto quantitativo dos totais da percepção de barreiras e de condições facilitadoras que os estudantes mais se distinguem em relação ao sexo, e sim frente à natureza dessas barreiras e condições facilitadoras.

Quando analisamos os dados em relação à **série**, observamos que os somatórios totais de respostas das categorias de condições facilitadoras têm o mesmo valor nas três séries, sugerindo que não há concentração indicativa de tendências entre elas em relação a situações de condições facilitadoras que influenciem o desenvolvimento de carreira

entre os estudantes participantes do estudo. Porém, o mesmo não ocorre com os obstáculos percebidos pois, nessa condição, a segunda série se diferenciou ao apontar um total significativamente menor que as demais séries.

Ao comparar as três séries em relação ao padrão de distribuição de respostas, observou-se que a segunda série caracteriza-se por não apresentar categorias que a representem, principalmente relacionadas a obstáculos, pois as respostas dos estudantes desta série estão distribuídas pelas várias categorias, diferentemente da primeira e da terceira séries, que apresentam categorias centralizadoras de respostas e que por isso as caracterizam.

Os estudantes da segunda série vivem um momento do seu desenvolvimento de carreira em que não estão muito atentos às condições que atuam sobre este processo. Nesta fase, em sua vida escolar, vivem mais intensamente a realização do ensino médio e se reconhecem como estudantes secundaristas pois, no decorrer da primeira série, quando faziam a passagem do ensino fundamental, estavam mais atentos às novidades desse nível de sua escolaridade e, por outro lado, na terceira série, já vivem a condição de pré-universitários, preocupados com escolha da profissão, com a concorrência do vestibular e com o projeto de vida profissional. A segunda série representa um momento de introdução à busca de informações sobre as carreiras em geral, ainda desprendidos de interesses específicos ou desejos delineados, iniciando seus esboços de escolha da profissão. Além disso, sabe-se que na escola em que a pesquisa foi realizada, esta é uma série em que a carga de conteúdos trabalhados pelas diversas disciplinas é muito intensa, exigindo dos estudantes atenção especial para o desempenho escolar, o que distancia o estudante de outras questões, como as relacionadas às suas percepções diante do processo de desenvolvimento de carreira. A exemplo disto, observamos que dos quatro alunos que apontaram a categoria formação associada a obstáculos, preocupados com a possibilidade de reprovação escolar, três são estudantes da segunda série.

Participantes das três séries se assemelham ao apontarem os dados quantitativos gerais da categoria *motivação pessoal*, embora os estudantes da segunda e da terceira séries estejam mais próximos ao indicarem-na com maior frequência quanto associada a condições facilitadoras. A análise desses dados sugere uma relação entre o maior

enfoque de aspectos ligados à motivação pessoal nas séries mais adiantadas e o desenvolvimento do compromisso do estudante, aspecto da maturidade de carreira, na medida em que passam a perceber causas internas, como o estabelecimento de metas e objetivos, enquanto fatores facilitadores da realização de seus planos de carreira. Esses dados compatibilizam com a conclusão de Luzzo e Hutcheson (1996) de que, com o aumento da maturidade vocacional, os estudantes tendem a perceber mais os aspectos internos como determinantes das tomadas de decisões, possibilitando o exercício de maior domínio sobre o processo de desenvolvimento de carreira.

As três séries também se assemelham ao apontarem aspectos da categoria *características da ocupação pretendida* exclusivamente associada a obstáculos. Portanto, ao considerarem as características das profissões em seus processos de desenvolvimento de carreira, os estudantes do presente estudo estão atentos somente às características que assumem a condição de obstáculos. Eles não exploram as características das atividades profissionais naquilo que elas têm, a partir de sua avaliação, de aspectos positivos e, portanto, deixam de considerá-las como condições facilitadoras na realização de seus planos de carreira, que segundo os estudos sobre a temática desenvolvimento de carreira, em especial os desenvolvidos por Super (1980), seria adequado para as tomadas de decisões de carreira mais acertadas.

Embora a categoria *família, amigos e outras pessoas* seja uma das mais presentes para as três séries do ensino médio, os resultados apontam para uma diferença devido a uma maior frequência de respostas relacionadas a condições facilitadoras na primeira e na segunda série, enquanto que na terceira se faz presente, também, como obstáculo. Através da análise mais aprofundada desta categoria, observou-se que a ação da *família*, que é o seu componente mais forte, aumenta ao longo da realização do ensino médio, colaborando nas séries iniciais, na medida em que é geradora de condições facilitadoras e gerando obstáculos na terceira série, quando se faz presente nas questões relacionadas à escolha de carreira, criando expectativas diante dos conceitos de sucesso ou insucesso para o desenvolvimento de carreira de seus filhos. Vale lembrar, e somar a estes dados, que o aumento da percepção da família, enquanto geradora de obstáculos, tem origem no grupo de estudantes do sexo feminino e que isso ocorre sobre aspectos relativos às

expectativas de retorno financeiro frente à escolha da profissão. Portanto, observa-se que estudantes do sexo feminino percebem, mais do que os do sexo masculino, as pressões da família em relação às suas expectativas, principalmente no decorrer da terceira série.

O surgimento da categoria *família amigos e outras pessoas* como geradora de obstáculos, portanto, passa a ser uma característica da terceira série e se relaciona com a proximidade do vestibular, com o envolvimento das famílias e outras pessoas, pois os amigos não são colocados na condição de dificultadores, nas questões em torno da tomada de decisão que encaminharão a escolha da profissão.

Quanto à categoria *Competências, habilidades e estratégias*, observamos que as séries se diferenciam, embora a primeira e a terceira séries se aproximem ao tornarem-na uma das mais presentes em suas respostas, quando relacionadas à condições facilitadoras e também quando relacionadas a obstáculos. Localizada na posição de categoria de baixa frequência para estudantes de segunda série e para os demais como primeira e segunda categoria de maior frequência, sugere que a maioria deles percebe e dá importância a suas habilidades e competências, assim como à capacidade de desenvolver estratégias para a realização de seus planos de carreira. Desse modo, referem-se a tais aspectos de natureza interna como elementos importantes do seu processo de desenvolvimento de carreira, de forma compatível com as características indicativas da maturidade vocacional, e vão ao encontro dos princípios apresentados por Coelho (2000), que se baseiam no papel do indivíduo como alguém que “*deverá buscar em suas competências e habilidades o caminho do sucesso e o desenvolvimento da carreira.*” (p. 87)

As séries também se diferenciam na categoria *conhecimento sobre profissões/si mesmo*, pois é uma das categorias de menor frequência entre os estudantes das séries iniciais e aumenta significativamente entre os da terceira. Uma vez que se refere ao conhecimento sobre profissões, cursos, mercado de trabalho e autoconhecimento, que fundamenta a escolha da profissão e que, por outro lado, a pressão para a consideração de características das profissões, essencialmente o aspecto retorno financeiro, ocorre mais acentuadamente sobre os alunos da terceira série, entendemos que a categoria

também se torna característica desta série em função do seu momento específico no desenvolvimento de carreira – o pré-universitário. Além disso, tomando-se como base o estudo de Levinson *et al.* (1998), considera-se que esta categoria caracteriza a terceira série por representar um grau de maturidade de carreira maior do que as séries anteriores, pois tais autores afirmam que a maturidade de carreira pode ser definida como um fator que leva o indivíduo a perceber a necessidade do conhecimento sobre profissões e sobre as próprias habilidades – o autoconhecimento- para fazer uma escolha de carreira realista e inteligente.

Na categoria *instituição* educacional, observou-se que as séries se diferenciam progressivamente na medida em que a presença desta categoria diminui no decorrer das três séries, o que aponta, novamente, para a tendência de os indivíduos perceberem aspectos de controle externo com menor importância, o que é um indicativo de maturidade de carreira.

Observou-se, portanto, que a terceira série tende a apresentar um grau de maturidade de carreira mais elevado do que as séries precedentes, na medida em que destacou-se nos aspectos relacionados a este construto nas categorias *motivação pessoal; conhecimento sobre profissões/si mesmo; instituição educacional e competências, habilidades e estratégias.*

As séries também se diferenciam nos dados da categoria *formação*, pois a primeira e a segunda séries a enfatizam mais que a terceira. Estudantes da terceira série se diferenciam, ainda, por não perceberem aspectos relacionados à categoria como obstáculos para o desenvolvimento de suas carreiras. Possivelmente, essa ausência de percepção seja decorrente da segurança que os estudantes da terceira série têm de que não terão dificuldades para o encerramento do ensino médio com sucesso, além do fato de estarem mais voltados para aspectos que digam respeito ao seu estágio de desenvolvimento de carreira, o processo de escolha por um curso para o ingresso na universidade.

Os estudantes da primeira série se diferenciam ao centralizarem as respostas que apontam para a categoria *ausência de obstáculos*, o que nos remete ao conceito de maturidade de carreira por envolver, entre outros, a percepção realista de condições

causadoras de interferências no processo de desenvolvimento de carreira como um dos seus aspectos indicativos.

Retomando o estudo de King (1989) sobre a maturidade de carreira em homens e mulheres adolescentes, no qual observou uma diferença no desenvolvimento da maturidade entre eles, este concluiu que a única determinante dessa diferença para os homens é a idade. E ainda, segundo Super (1980, 1990), o grau de maturidade de carreira de um indivíduo pressupõe um grau de maturidade cognitiva, conhecimento de si mesmo, das profissões, de realismo na escolha da profissão e nos planos de carreira, além de competências constituídas por habilidades individuais apropriadas à idade do mesmo. Tomando por base estes dois pressupostos teóricos, observa-se que os estudantes que indicaram a categoria *ausência*, sendo todos do sexo masculino, conforme já discutido anteriormente, e da primeira série, o que significa que estão entre os participantes mais novos, provavelmente apresentam o grau de maturidade de carreira mais baixo no grupo, levando-os a não serem realistas em seus planos de carreira.

Consideramos interessante o aprofundamento da análise das respostas desses três estudantes que consideraram a categoria *ausência*, com o objetivo de facilitar o entendimento do posicionamento das percepções sobre o desenvolvimento de suas carreiras. Apontar aspectos relacionados à categoria *formação* como condição facilitadora foi comum entre eles. A possibilidade da superação de barreiras por conta da formação escolar, com o recurso de cursos extra-curriculares e aulas particulares, além da certeza de que têm uma boa formação geral, foram os indicativos dos motivos da percepção de ausência de obstáculos para o desenvolvimento de suas carreiras.

Somado a isso, através das respostas que constituíram o perfil desses estudantes, observamos que o aspecto desempenho escolar é considerado bom nos três casos, sendo que apresentam as notas mais altas desse padrão de classificação. Portanto, notamos que o bom desempenho escolar desses estudantes está sustentando a crença de que a *formação* é uma condição facilitadora tão importante que pode estar impossibilitando a percepção de outras possíveis barreiras para o desenvolvimento de carreira desses jovens, como por exemplo, características do mercado de trabalho, questões relacionadas à motivação pessoal, desconhecimento de profissões e cursos, entre outras.

Em suma, ter percepção realista das condições que atuam sobre o desenvolvimento de carreira colabora para o desenvolvimento de carreira e é indicativa da maturidade vocacional, o que não observamos no caso destes estudantes.

Portanto, as séries mais se diferenciam do que se assemelham: nas categorias *motivação pessoal e características da ocupação pretendida*, elas se assemelham, enquanto que se diferenciam nos aspectos relacionados às categorias *formação; família, amigos e outras pessoas; competências, habilidades e estratégias; conhecimento sobre profissões/si mesmo; instituição educacional e ausência de obstáculos*.

6 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudantes participantes deste estudo, como já evidenciado inicialmente, compõem um grupo que tem a universidade como meta de sua formação educacional, e que muitas vezes o curso para o ingresso no ensino superior é escolhido em função das barreiras e condições facilitadoras não claras. Dessa forma, o estudante tem prejudicadas as reflexões sobre seus desejos, interesses e, às vezes, sobre os aspectos relacionados às atividades profissionais na sua tomada de decisão. Vivem intensos conflitos por não terem clareza sobre as dimensões da atuação das famílias e suas expectativas frente as escolhas de profissões, das demandas do mercado de trabalho na busca de uma carreira com chances de avanço, das características dos cursos e profissões, do valor dos interesses como ponto de partida para a realização de planos de carreira e da importância de se realizarem planos de carreira que sejam coerentes com o projeto de vida pessoal.

A compreensão das características e das percepções dos estudantes nesta etapa pré-universitária fornece a orientadores de carreira do ensino médio e superior embasamento para a realização de um trabalho mais seguro e eficaz em relação às demandas de grupos similares a este. O conhecimento das conclusões deste estudo traz elementos que remetem à reflexão e análise de condições que atuam sobre o desenvolvimento de carreira, o que possibilita aos estudantes a construção de planos de carreira com ciência da atuação das barreiras e condições facilitadoras de modo a administrá-las em seus processos de tomadas de decisões e no estabelecimento de

compromissos na construção dos objetivos de seus projetos de vida e na implementação de seus planos em direção às metas de carreira.

A partir de um direcionamento mais adequado frente aos elementos que compõem o processo de tomada de decisão de carreira, considerando que entre os adolescentes as barreiras e condições facilitadoras do desenvolvimento são potencialmente importantes para a definição da trajetória acadêmica e profissional, pode-se diminuir, quando não evitar, a ocorrência da evasão na universidade que, certamente, tem relação com tais questões.

Vale lembrar que, segundo os estudos de Azzi, Mercuri e Moran (1996), o motivo mais presente nas explicações apontados por estudantes para a evasão na universidade foi o baixo compromisso com o curso. Este aspecto se manifestou a partir de depoimentos relacionados ao fato do ingresso na universidade não ter ocorrido na opção daquele que desejavam, pela insegurança quanto a estarem fazendo um curso contrário às suas aptidões pessoais e, ainda, quanto às inseguranças diante da possibilidade de ingresso no mercado de trabalho com retorno financeiro satisfatório. Em todos esses aspectos, o conhecimento sobre a natureza das barreiras e facilitadores do desenvolvimento de carreira, direcionando intervenções voltadas para a orientação vocacional/profissional, seria preventivo das situações geradoras de evasão na universidade.

Além disso, é importante observar que os estudantes participantes não apontam barreiras para realizar o ensino superior, o que é indicativo de menor expectativa de dificuldades e, provavelmente, por conta disso, não prevejam empenho e dedicação para a realização dessa etapa do desenvolvimento de suas carreiras. Esse torna-se mais um elemento que leva o estudante universitário a perder o domínio de sua vida acadêmica, reforçando o baixo compromisso com o curso, que resulta, entre outros fatores, na evasão. As universidades devem contar com esta característica da atitude de seus estudantes frente ao curso universitário, na administração de seus problemas.

O estudo, portanto, traz elementos para o entendimento de algumas condições associadas à evasão no ensino superior, assim como contribui no conhecimento da natureza das barreiras e condições facilitadoras do desenvolvimento de carreira,

possibilitando o planejamento de intervenções que venham a facilitar o aumento do grau de maturidade de carreira de estudantes do ensino médio e universitário.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADLER, Seymour & ARANYA, Nissim (1984) A comparison of the work need, attitudes and preferences of professional accountants at different career stages. **Journal of counseling & development** 68, 208 – 215
- ARMSTRONG, Patrick Ian & CROMBIE, Gail (2000), Compromises in adolescents' occupational aspirations and expectations from grades 8 to 10. **Journal of vocational Behavior** 56, 82-98
- AZZI, Roberta G. MERCURI, Elizabeth & MORAN, Regina (1996), **Fatores que Interferem na decisão de desistência de curso no primeiro ano da graduação**, III NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR, Rio de Janeiro.
- BOCK, Silvio Duarte (2001) **Orientação Profissional: Avaliação de uma proposta de trabalho na abordagem sócio-histórica**, Dissertação de Mestrado – Curso de Pós-graduação em Psicologia da Educação, UNICAMP
- CARVALHO, M. M. M. J. **Orientação profissional em grupo: teoria e técnica**. São Paulo: Editorial Psy, 1995
- COELHO, J. A (2000) **Organizações e carreiras sem fronteiras: a percepção de formandos sobre a tendência nas exigências profissionais**. Dissertação de Mestrado – Curso de Pós-graduação em Psicologia, USP
- COLEMAN, Marianne (1996) Barriers to career progress for women in education: the perceptions of female headteachers. **Educational research** 38, nº 3, 317-332
- GATI, Itamar OSIPOW, Samuel KRAUSZ, Mina & SAKA, Noa (2000) Validity of the career decision-making difficulties questionnaire: counselee versus career counselor perceptions. **Journal of vocational behavior** 56, 99-113

- HOWELL, Frank M. FRESE, Wolfgang & SOLLIE, Carlton (1984) The measurement of perceived opportunity for occupational attainment. **Journal of vocational behavior** 25, 325-343
- JEPSEN, David A & PREDIGER, Dale J. (1981) Dimensions of Adolescent Career development: A multi-instrument analysis. **Journal of vocational behavior** 19, n° 3, 350-368
- KING, Suzanne (1989) Sex differences in a causal model of career maturity. **Journal of counseling & development** 68, 208 - 215
- LEVINSON, Edward m. & OHLER, Denize L. & CASWELL, Steve & KIEWRA, Kathleen (1998) Six approaches to the assessment of career maturity. **Journal of counseling & development Assessment & Diagnosis**, vol. 76
- LOKAN, J. Janice & BIGGS, John (1982) Student characteristics and motivational and process factor in relation to styles of career development. **Journal of vocational behavior** 21, 1 - 16
- LUZZO, Darrell Anthony (1995) Gender differences in College Student's career maturity and Perceived Barriers in Career Development. **Journal of counseling & development** – Jan/feb
- LUZZO, Darrell Anthony & HUTCHESON, Dathy Garrison (1996) Causal attributions and sex differences associated with perceptions of occupational barriers. **Journal of counseling & development** - nov/dez, vol. 75
- LUZZO, Darrell Anthony & PIERCE, Gina (1996) Effects of discover on the career maturity of middle school students. **The career development quarterly** 45, 170-172
- McDANIELS, Carl & GYSBERS, Norman C. **Counseling for career development: Theories, resources, and practice**. Ed. Jossey-Bass, 1992
- McWHIRTER, Ellen Hawley (1997) Perceived barriers to education and career. ethnic and gender differences. **Journal of vocational behavior** 50, 124 - 140
- McWHIRTER, Ellen Hawley HACKETT, Gail & BANDALOS, Deborah L. (1998) – causal model of the educational plans and career expectations of Mexican American high school girls. **Journal of counseling psychology** 45, n° 2, 166-181

- NEVILL, D. Dorothy & SUPER, E. Donald (1988) Career maturity and Commitment to work in university students. **Journal of vocational behavior** 32, 139-151
- PASCARELLA, Ernest T. & TERENZINI, Patrick **How college, affects Students**, São Francisco: Jossey-Bass; tradução de Adriana Farah e Renato Azevedo Rezende Neto, 1991
- RUSSELL, Joyce E. A & RUSH, Michael E. (1987) A comparative study of age-related variation in women's views of a career in management. **Journal of vocational behavior** 30, 280 - 294
- SELLTIZ, JAHODA, DEUTSCH & COOL **Métodos de Pesquisa nas Relações Sociais**, Tradução de Dante Moreira Leite, São Paulo, Editora Herder, 1971
- SHILKRET, Robert & NIGROSH, Ellen E. (1997) Assessing students' plans for college **Journal of counseling psychology** 44, nº 2, 222-231
- SILVA, Laura B. de C. **A escolha da profissão: uma abordagem psicossocial**. São Paulo: Unimarco Editora, 1996
- SILVA, Lucy Leal Melo JACQUEMIN, André **Intervenção em orientação Vocacional / profissional: avaliando resultados e processos**. São Paulo: Vetor editora Psico-pedagógica, 2001
- SUPER, D. E. Theory of vocational development. In: ZYTOWSKY, Donald G. (org). **Vocational / behavior: readings in theory and research**. New York, Holt, Rinehart and Wiston, 1968, p. 121-129
- _____ & BOHN, M.J.J. **Psicologia ocupacional**. Tradução de Esdras do Nascimento e Jair Ferreira dos Santos. São Paulo: Atlas, 1972
- _____ A life-span, life-space approach to career development. (1980) **Journal of vocational behavior** 198, v. 16, p. 282-298
- _____ A life-span, life-space approach to career development. In: BROWN. **Career choice and development**. San Francisco, Jossey-Bass, 1990

SWANSON, Jane L. & TOKAR, David M. (1991a) Colleg students perceptions of Barriers to carrer development. **Journal of vocational behavior** 38, 92 - 106

SWANSON, Jane L. & TOKAR, David M. (1991b) Development and initial Validation of the career inventory. **Journal of vocational behavior** 39, 344 - 361

TOKAR, David M., FISCHER, Ann R. & SUBICH, Linda M.(1998) Personality and vocational behavior: A seletive review of the literature, 1993 - 1997
Journal of vocational behavior 53, 115 - 153,

WALLS, Richard T.(2000) Vocational Cognition: Accuracy of 3rd, 6th, 9th, and 12th grade students, **Journal of vocational behavior** 56, n° 1, 137-144

WATKINS Jr, Edwards & SUBICH, Linda M.(1995) Annual Review, 1992-1994: Carrer development, reciprocal work/non-work interaction, and women's workforce participation, **Journal of vocational behavior** 47, 109-163

ANEXO

Roteiro de entrevista

1. Sexo: feminino () masculino ()
 2. Idade: _____
 3. Série: 1ª () 2ª () 3ª ()
 4. Pensando na trajetória de uma pessoa em busca da sua realização profissional, que obstáculos ou dificuldades você imagina que ela poderia encontrar? Por que?
 5. Quais você já encontrou e/ou acredita que vai encontrar? Por quê?
 6. Que condições você imagina que poderiam facilitar a trajetória de uma pessoa na busca da realização profissional? Por quê?
 7. Quais você já encontrou e/ou acredita que vai encontrar?
 8. Profissão da mãe: _____
 9. Profissão do pai: _____
-

10. Que percurso/projeto de vida você pretende realizar após o término do ensino médio?

11. Você já escolheu a área de atuação profissional ou o curso que pretende realizar?

12. Há quanto tempo você estuda nesta escola?

13. Média anual: _____




