



***Maturidade
vocacional***
*e formação
tecnológica*

Vilma Fernandes Capela Cordas

São Paulo

Centro Paula Souza

2014

Copyright © 2014

Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza

É proibida a reprodução total ou parcial desta publicação,
por quaisquer meios, sem autorização prévia, por escrito, da editora.

Coordenação

Helena Gemignani Peterossi

Conselho editorial

Alice Fushako Itani, Celi Langhi, Eliane Antonio Simões,
Marília Macorin de Azevedo, Mariluci Alves Martino,
Senira Anie Ferraz Fernandez, Sergio Eugenio Menino

Edição

Durval Cordas

Projeto gráfico, diagramação e capa

Urbania Editorial

Impressão e acabamento

Graphium Gráfica e Editora

Cordas, Vilma Fernandes Capela

C794m Maturidade vocacional e formação tecnológica / Vilma Fernandes
Capela Cordas. – São Paulo : Centro Paula Souza, 2014.

136 p. -- (Coleção Fundamentos e Práticas em Educação Profissional
e Tecnológica; v.4)

ISBN 978-85-99697-43-6

1. Educação profissional e tecnológica. 2. Ensino tecnológico.
3. Vocação profissional. 4. Carreira. I. Centro Estadual de Educação
Tecnológica Paula Souza. II. Título.

CDU 378:331.54

Unidade de Pós-Graduação, Extensão e Pesquisa do
Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza
Rua dos Bandeirantes, 169, Bom Retiro
São Paulo (SP), 01124-010
Tel.: (11) 3327-3109

SUMÁRIO

Apresentação.....	5
Prefácio.....	11
Introdução.....	14
Capítulo 1	
O caminho para a maturidade vocacional.....	19
1.1. As crises e a construção do ego: Erik Erikson.....	22
1.2. A relevância do autoconceito: Donald E. Super.....	27
a) Necessidades.....	28
b) Interesses.....	29
c) Valores.....	32
d) Aptidão e êxito.....	33
e) Carreira.....	35
f) Autoconceito.....	41
1.3. Diversidade de perfis vocacionais:	
John L. Holland.....	43
1.4. Caráter único: Viktor E. Frankl.....	47
Capítulo 2	
Breve notícia sobre a formação tecnológica no Brasil, em vista de um perfil do tecnólogo.....	51
2.1. Momentos da história do ensino tecnológico no Brasil.....	52
2.2. Visões da profissão tecnológica.....	57
2.3. O tecnólogo ante as exigências do mercado de trabalho.....	64
2.4. Especificações e generalizações para um perfil do tecnólogo.....	68

Capítulo 3	
Escolhas dos tecnólogos em formação	76
3.1. Implicações das diferenças sexuais.....	83
3.2. Implicações da idade.....	87
3.3. Diferentes níveis de encaminhamento vocacional	93
a) Baixo encaminhamento vocacional.....	96
b) Médio encaminhamento vocacional.....	101
c) Alto encaminhamento vocacional.....	104
3.4. Autoconceito.....	112
a) Imaturidade.....	112
b) Maturidade.....	116
Considerações finais.....	122
Referências	126



APRESENTAÇÃO

A Educação Profissional e Tecnológica integra a educação nacional, embora em um sentido particular. Não constrói o conhecimento enquanto tal, uma vez que essa é a função das áreas de pesquisa, acadêmicas e empresariais, mas potencializa o desenvolvimento de competências. A Educação Profissional e Tecnológica forma profissionais com habilidades para utilizar os conhecimentos de forma inovadora ao aplicá-los e difundi-los no mundo do trabalho.

O comprometimento com a utilidade dos conhecimentos tem sido um dos seus principais questionamentos. O que é aplicável e útil em um determinado contexto pode dar lugar a novas demandas com surpreendente facilidade face às mudanças na gestão das organizações e nas formas de produção das empresas nas últimas décadas.

Por ser a Educação Profissional e Tecnológica uma experiência distinta e diferente do sistema educacional mais amplo, provoca sentimentos que vão do desconforto em debater o tema à busca de relações, continuidades e semelhanças que a associem a esse sistema. O fato é que está deixando de ter um lugar marginal no debate educacional, para incorporar-se a ele. Está deixando de ser uma educação pensada para uma sociedade fabril e, portanto, caracterizada como um bem cultural relativo a posições sociais menos privilegiadas, para ser considerada um bem econômico não só pelos indivíduos diretamente envolvidos, mas pela sociedade em geral. Por sua relação com o saber tecnológico, passou a ser tratada como um investimento econômico estratégico e não mais como um dos fatores determinantes das relações de produção.

Essa mudança de entendimento faz com que surjam preocupações quanto a seu planejamento, quantificação, conteúdos, avaliação de desempenho, impactos econômicos e contribuição social. Por outro lado, crescem as dificuldades para se definir qual desenvolvimento humano deve a Educação Profissional e Tecnológica propiciar.

É comum associar a Educação Profissional e Tecnológica a uma concepção depreciativa do ser humano, reduzido a uma racionalida-

de meramente instrumental, bem como se referir a ela por meio de termos novos na área educacional, como competências, habilidades e capacidade de transferência, substituindo os tradicionais conhecimentos e disciplinas.

Desloca-se assim de uma concepção de educação mais centrada na relação com a cultura cognitiva e com o ser humano para uma mais centrada na economia e no mundo do trabalho. A pergunta que se faz é se é possível uma concepção de Educação Profissional e Tecnológica que contemple uma relação mais aberta com a sociedade e o ser humano.

A Educação Profissional e Tecnológica guarda estreita relação com a sociedade e o conhecimento, na medida em que seus egressos utilizam de diversas formas, em suas práticas profissionais, os conhecimentos adquiridos. Para a sociedade, por outro lado, o interesse pela Educação Profissional e Tecnológica deve-se ao fato de oferecer uma forma de conhecimento que tem um valor de uso no mercado de trabalho.

À medida que a sociedade se torna mais complexa e mais integrada pelo avanço das novas tecnologias, o mercado de trabalho se torna cada vez mais diferenciado e mais sujeito a mudanças, e conseqüentemente mais se diversificam as expectativas sobre os profissionais que demanda.

Já não bastam os conhecimentos adquiridos na educação básica. É necessário contar com habilidades que permitam que esses conhecimentos se amoldem a circunstâncias não habituais. Mais do que o conhecimento em si, as habilidades comunicativas, a flexibilidade e o trabalho em equipe que tornam o conhecimento operacional são demandados.

Dessa forma, a Educação Profissional e Tecnológica é um tema que ganha cada vez maior visibilidade na mídia e nas discussões de educadores, políticos, empresários, economistas e outros tantos. Afirmções como “faltam técnicos para tal ou qual setor”, “o País precisa de profissionais qualificados para sustentar o desenvolvimento”, “o governo incentiva a criação de novas escolas técnicas” são comuns. Se atualmente esse tema gera manifestações de concordância, nem sempre foi assim.

A questão do ensino técnico e tecnológico foi um tema polêmico nas últimas quatro décadas do século passado. Durante o Regime Militar brasileiro, de 1964 a 1985, os governos implantaram políticas públicas de incentivo ao ensino profissionalizante, sobretudo no nível médio de escolaridade. Num contexto ideológico voltado ao crescimento econômico, a formação escolar foi direcionada para aumentar a produtividade da economia. Tal direcionamento conflitava com a cultura educacional da época predominantemente humanista das estruturas curriculares, pouco voltadas à formação técnica e científica e alheias às demandas do mercado de trabalho e à competitividade do setor produtivo.

Defensores dessas políticas públicas de incentivo ao ensino técnico e tecnológico enfatizavam o caráter supérfluo de uma educação voltada para a formação humanística, considerando que esta estaria contribuindo antes para ser um complemento ao lazer do que um instrumento de inserção no trabalho. Essa formulação integrava o cenário de uma ideologia tecnocrática dos governos militares, que relegavam ao segundo plano, quando não coíbiavam, discussões e atividades políticas. Aos que se opunham ao regime, as políticas de incentivo à formação profissionalizante eram associadas à possível despolitização da população via uma formação educacional encarada ideologicamente como a serviço do setor produtivo e do mercado. Em consequência, as propostas de incentivo ao ensino técnico e tecnológico foram duramente questionadas por anos, e a legislação pertinente foi sendo reformulada e mesmo revogada.

O novo ordenamento político a partir de 1985, a Constituição de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, a crescente inserção do Brasil na economia mundial trouxeram, para além das críticas do período anterior, a discussão para apontar adequadas soluções ao interesse do País em formular uma política de desenvolvimento e inovação, recolocando no centro dos debates a questão da formação de profissionais para ingresso no mercado de trabalho e para darem sustentação ao desenvolvimento econômico e social demandado pela sociedade.

A LDB de 1996, diferentemente das anteriores, contempla a Educação Profissional e Tecnológica em um capítulo específico. De acordo com o artigo 39, “a Educação Profissional e Tecnológica, no cumprimento dos objetivos da Educação Nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia”.

Em termos de políticas públicas, a exigência por maior qualificação profissional tem sido respondida de imediato com a implantação de cursos técnicos, tecnológicos e profissionalizantes, com a expansão, principalmente, da rede pública de ensino voltada à Educação Profissional e Tecnológica.

Essa expansão é sem dúvida da maior importância; entretanto, a questão que se coloca é mais complexa. A intensificação do tempo de trabalho e as novas tecnologias de comunicação e informação, que implicam novas formas de produção e de gestão de processos, serviços e pessoas, compõem um contexto com desafios e constantes mudanças para a formação de profissionais. Se o contexto é complexo, também as condições para que a Educação Profissional e Tecnológica se realize não estão claramente delineadas no sistema escolar.

Embora a Educação Profissional e Tecnológica seja vista por alguns como ocupada com os aspectos rotineiros do mercado de trabalho, ela está, na verdade, comprometida com quase todos os desafios importantes impostos pelas mudanças econômicas e sociais de nosso tempo: o impacto das novas tecnologias, os novos comportamentos, as mudanças no mercado ou nas condições ambientais, as alterações na gestão e na organização do processo produtivo. A Educação Profissional e Tecnológica terá de entender essas mudanças, suas consequências e demandas, para poder responder a elas. Por isso, é útil que reconheça tendências atuais ou futuras e como elas vão impactar a prática educacional. Seus desafios são, portanto, como contribuir com o educar para a tecnologia e a inovação, o educar para o desenvolvimento sustentável e o educar para o trabalho numa sociedade do conhecimento.

Não é uma tarefa fácil, uma vez que, a continuar no ritmo das últimas décadas, o futuro é incerto e ninguém pode saber o que será importante daqui a alguns anos. Refletir sobre educação profissional é, portanto, uma oportunidade para ampliar o debate sobre de qual educação o Brasil precisa para realizar o seu potencial de país emergente, uma vez que o nível educacional da população é uma questão prioritária e um fator determinante para a realização desse potencial imprescindível para o desenvolvimento social e econômico. A falta de profissionais qualificados para suprir a demanda da expansão da economia se faz sentir em diversos setores produtivos. As empresas buscam qualificar seus profissionais, preparando-os para um mundo cada vez mais competitivo, onde a educação, o treinamento e a inovação são fatores essenciais para o sucesso continuado de pessoas, organizações e países.

A presente coleção *Fundamentos e Práticas em Educação Profissional e Tecnológica* foi criada no intuito de contribuir com reflexões e experiências que possam subsidiar formuladores e executores de políticas públicas, gestores de projetos organizacionais e professores de Educação Profissional e Tecnológica. Para tanto, apresenta pesquisas e práticas sobre a Educação Profissional e Tecnológica desenvolvidas em diferentes instituições, e de modo especial — já que nasce no seu seio — no âmbito do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, autarquia do Governo do Estado de São Paulo criada em 1969, responsável pelo ensino técnico e tecnológico do estado, com uma rede de cerca de trezentas unidades de ensino, entre escolas técnicas e faculdades de tecnologia, presentes em 240 municípios.

Para além de seu âmbito de origem, a coleção propõe-se como um espaço para pesquisadores de todas as instituições interessados em revisar as práticas institucionais e teorizá-las, assim como em analisar as variadas e às vezes contraditórias discussões acerca da Educação Profissional e Tecnológica, seja da perspectiva das políticas públicas, seja da perspectiva de seus principais atores: alunos, gestores, formadores e mercado de trabalho.

O cenário em que ocorrem essas reflexões é o da zona de intersecção entre o mercado de trabalho, a educação e a sociedade. O ponto de partida é a descrição e a análise dos fundamentos e das práticas decorrentes das políticas públicas, em especial após a Lei de Diretrizes e Bases de 1996, que incorporou a Educação Profissional e Tecnológica à suas diretrizes e trouxe para o debate educacional temas como competências, produtividade, autonomia, flexibilidade, inovação, redes de cooperação. Tem-se como pressuposto que os termos e expressões que subsidiam as discussões oscilam, muitas vezes acriticamente, entre a lógica do setor produtivo e as concepções educacionais e influem de modo geral sobre as políticas públicas para a educação profissional. Trazem-se para a discussão questões como *o saber ensinar o saber fazer*, que envolve diretamente professores, alunos, currículos, organização do sistema de Educação Profissional. Seu objetivo é contribuir para que se esboce uma concepção de Educação Profissional e Tecnológica que não seja apenas uma combinação da lógica do setor produtivo com práticas educativas, mas, sim, uma redefinição do seu propósito a partir da concepção de ser humano no contexto dos desafios da época atual, anos iniciais de um novo século.

Considerem-se todos convidados a colaborar neste caminho de reflexão, seja como leitores atentos, seja como autores ou coautores de nossos próximos volumes. As portas da coleção estão abertas.

Prof.^a Dr.^a Helena Gemignani Peterossi
coordenadora



PREFÁCIO

A globalização dos negócios, a velocidade do desenvolvimento tecnológico, o impacto que as mudanças sócio-político-financeiras traz para as organizações e a busca constante pelo alto índice de qualidade em produtos e serviços vinculados, que são diretamente responsáveis pela produtividade eficiente e eficaz das organizações, vêm alterando o quadro das necessidades profissionais, o que impacta, diretamente, nos tipos de cursos profissionais disponibilizados no mercado.

Os cursos de graduação em geral visam à formação do futuro profissional. Contudo, são os cursos superiores de formação de tecnólogos os que possivelmente sentem mais de perto a necessidade de aproximar o aluno da prática profissional, uma vez que esses cursos têm objetivos claros no que diz respeito a facilitar a transição entre a escola e o mundo do trabalho por meio da transmissão de conhecimentos e da formação de competências, habilidades e atitudes para se exercer plenamente a profissão escolhida.

A tomada de decisão por uma profissão é antecedida de vários pré-requisitos. Mas o principal questionamento que geralmente norteia a escolha dos jovens que buscam sua primeira carreira é a existência ou não de vocação para assumir as responsabilidades que essa carreira exige.

No ensino tecnológico, cuja natureza já traz a missão da formação do futuro profissional, esse tipo de questionamento é constante e, muitas vezes, o jovem primeiro se decide por fazer determinado curso e somente depois do primeiro semestre se propõe a avaliar se realmente está disposto a assumir a profissão para a qual o curso o está preparando.

A reflexão sobre a real vocação ou desejo de atuar numa determinada profissão muitas vezes vem em segundo plano. No primeiro às vezes se encontra a insegurança de se vencer ou não a barreira do ingresso no curso. Posteriormente surge a indecisão sobre ser competente ou não para atuar na área para a qual se estará habilitado e, mesmo com a realização de estágios e atividades de cunho prático, somente ao ingressar no mercado de trabalho é que a pessoa realmente verificará se aquela profissão é o que de fato almeja para sua vida.

Tendo por base uma pesquisa diferenciada e uma bibliografia moderna, neste livro o leitor poderá encontrar subsídios para refletir sobre os aspectos que influenciam no desenvolvimento da maturidade vocacional. Para isso são apresentados fatores que podem tornar a tomada de decisão por uma escolha profissional menos pesada e menos sinuosa, por meio de uma vasta reflexão sobre quais são os componentes necessários para se atingir a maturidade vocacional de forma mais saudável e com mais certeza a respeito das próprias escolhas.

São ressaltadas virtudes e sinalizadas tendências que, se não forem enfrentadas, poderão provocar controvérsias entre as expectativas dos futuros profissionais e os dados da realidade do mercado de trabalho. Aspectos como condicionamento socioeconômico, fatores relacionados às facilidades de acesso a determinados cursos e a expectativa de empregabilidade são amplamente analisados, permitindo uma reflexão mais aprofundada a respeito de escolhas profissionais em geral e sobre a vocação por uma determinada profissão em específico.

O livro apresenta ainda que o ato de se atingir a maturidade vocacional deverá levar em consideração crises emocionais, aspectos relacionados à construção do ego e a importância do desenvolvimento do autoconceito em termos de necessidades, interesses, valores, aptidão, êxito e carreira. Também ressalta a importância de se conhecer a diversidade de perfis vocacionais que os futuros tecnólogos poderão apresentar.

A busca da maturidade vocacional relacionada à realização profissional e ao encontro do emprego ideal poderão encontrar sustentação nesta obra que foi cuidadosamente elaborada para contribuir com as reflexões de gestores e professores dos cursos de tecnologia, profissionais que atuam com gestão de pessoas, profissionais que atuam com orientação vocacional, pais preocupados com o futuro de seus filhos e todos aqueles que se preocupam com sua maturidade vocacional, seja qual for sua idade.

Prof.^a Dr.^a Celi Langhi



INTRODUÇÃO

Vocação é uma palavra que etimologicamente remete a chamado, tendo sido identificada com a sinalização de um caminho que nos permite, mediante um longo processo de trabalho, tentar chegar à realização. A questão da escolha vocacional é um dos temas ligados a vocação da pessoa. Para refletir um pouco sobre esse universo, pensaremos aqui na escolha feita pelo futuro tecnólogo. Quais são as razões pelas quais esse indivíduo escolhe a sua profissão e que nível de encaminhamento vocacional está presente em suas escolhas?

O maior ou menor grau de maturidade com que as pessoas escolhem suas profissões tem sido tema de estudo. A escolha de uma profissão é ou pelo menos aponta um início do desenvolvimento de uma vida inteira de trabalho que virá no decorrer dos anos.

A ideia sobre a qual refletimos aqui é a de que, sendo o conceito de si mesmo e uma personalidade forte e estável fatores que influenciam positivamente a escolha vocacional, também para o aluno da faculdade de tecnologia é importante que a opção que fez ao ingressar no curso esteja bem assentada na consciência de si mesmo como pessoa e profissional e no conhecimento do perfil essencial da profissão escolhida; do contrário, o posicionamento diante da profissão, fragilizado, pode-se revelar inadequado para o prosseguimento da carreira, quando não já para a própria conclusão do curso.

Queremos num primeiro momento convidá-lo a percorrer as reflexões trazidas a partir das obras de alguns autores que são as principais referências teóricas sobre o tema geral da vocação. Essas reflexões, extraídas sobretudo das obras de Donald E. Super (1967; 1976; Super; Bohn Junior, 1980), John L. Holland (1975), Erik Erikson (1976a; 1976b) e Victor Frankl (1989a; 1989b; 1989c; 1991), entre outros, nos permitem um olhar mais aprofundado e amadurecido sobre a questão vocacional, presente em todos os aspectos de nossa vida.

Das reflexões que emergiram da revisão bibliográfica podemos perceber que, entre os vários conceitos de vocação, os mais aceitos apontam para a ideia de que o caminho vocacional do homem não é

condicionado apenas por sua herança genética ou pelo determinismo do meio ambiente, mas implica um processo de trabalho e amadurecimento do indivíduo.

O ser humano enfrenta diversas crises ao longo de sua vida, e a maneira como responderá às questões cruciais de cada momento pode ou não ajudar no amadurecimento de sua pessoa. De seu amadurecimento depende a possibilidade de que sua ação possa ajudar a transformar a realidade de acordo com suas necessidades ou reduzir-se simplesmente a um “fazer coisas”.

Mediante o conhecimento de si mesmo, o sujeito consegue identificar os traços de sua personalidade vocacional e definir seus valores, propiciando a si mesmo escolhas que tragam maior realização pessoal.

Neste ponto, então, damos uma particular importância à formação do autoconceito e da autoestima, também como elementos de motivação e comprometimento em relação a uma carreira profissional.

O homem, quando adquire consciência do caráter único de sua vida, lança-se por inteiro na busca de sentido mediante o trabalho e a interação com a comunidade, assumindo-se como ator.

O conceito de vocação, desde a Antiguidade, está ligado às ideias de chamado e realização. Na Idade Média, Tomás de Aquino reiterava o princípio da realização humana *ad ultimum potentiae*, “o máximo que podemos ser enquanto homens, a realização ao máximo do que somos, do que estamos chamados a ser” (cf. Brandão, 2000). É só na Idade Moderna, mais especificamente com a Reforma, que o acento recai sobre a especificidade do trabalho a ser exercido, identificando o seguimento da vocação com o “cumprimento do dever dentro das profissões seculares, no mais alto grau permitido pela atividade moral do indivíduo”, segundo a interpretação dada por Max Weber ao pensamento de Lutero (cf. Gomes, 2002, p. 11). O próprio Weber, ao evocar o conceito em dois famosos discursos, sintetiza o aspecto determinante da vocação que passa a ser sublinhado nos séculos XIX e XX, o do entusiasmo e da paixão pela realização de determinado ideal;

na leitura do pensamento weberiano, Schluchter observa como, para Weber, “somente tem vocação aquele que serve a uma causa e torna sua a causa a que serve, que lhe dá significado pessoal e dedica-se apaixonadamente a ela” (Schluchter, 2000, p. 91).

Para a psicologia analítica, vocação é o chamado e a manifestação da individualidade, da singularidade e da diferenciação de cada pessoa. “É o chamado e a resposta a ele, no plano dos aspectos inconscientes da psique [...] e no plano da consciência” (Molineiro, 2007, p. 23). Essa conceituação assenta suas bases na caracterização dada por Jung da individuação, como o “tornar-se um ser único, na medida em que, por individualidade, entendemos nossa singularidade mais íntima, última e incomparável, significando também que nos tornamos nosso próprio si-mesmo” (1988 apud Molineiro, 2007, p. 22).

Chamado e resposta, realização plena, cumprimento do dever mediante o desenvolvimento da profissão, empenho apaixonado com uma causa, manifestação da individualidade: nesses diferentes enfoques, mais complementares que antagônicos, se destaca a dimensão ativa e positiva do caminho vocacional. A partir dessas várias abordagens não é lícito conceituar a vocação humana como resultante de herança genética ou predestinação; mais aderente a esses pontos de vista é a caracterização da manifestação da vocação como fruto de um processo de trabalho e de amadurecimento.

Pensar na vocação como processo que exige trabalho ao longo de todas as fases da vida, em especial da adolescência à maturidade, conduz a refletir, com Erik Erikson (1976a; 1976b), sobre a forma como o amadurecimento se dá, mediante o enfrentamento de crises nas quais está em jogo a resposta a questões cruciais. Dessa reflexão emerge a hipótese de que a personalidade, eixo de todas as abordagens da psicologia ao tema da vocação, não é algo estático, absoluto, mas, sim, um elemento que se reformula e reestrutura após cada crise enfrentada. Esse é o conceito sublinhado na primeira parte do capítulo 1, dedicada às fases e crises da vida adulta.

A personalidade vocacional de um indivíduo, desenvolvendo-se como produto de uma interação entre fatores hereditários, ambiente e experiências vividas, resulta numa maneira particular de lidar com as situações da vida. Para conseguir desenvolver mais e expressar a própria personalidade, a pessoa procura ambientes e profissões que lhe deem o melhor ensejo, concedendo-lhe condições de sucesso, estabilidade e perseverança nas escolhas feitas. Essa ideia, cara a John L. Holland (1975) e a outros pesquisadores, é o fulcro da segunda parte do capítulo 1, sobre a tipologia vocacional.

O amadurecimento do autoconceito e o desempenho de papéis, preferencialmente de um bom número de papéis simultâneos, são elementos que propiciam a escolha e a gestão de uma carreira profissional, o progresso em qualquer área ocupacional e, de modo geral, um estilo de vida mais rico, como observa Donald E. Super (1967; Super; Bohn Junior, 1980). De acordo com as hipóteses desse pesquisador, base da terceira parte do capítulo 1, em que são relacionadas a vocação e a carreira profissional, o indivíduo pode mudar de vocação se seu autoconceito for mudado ao longo da vida; uma vocação, e a consequente carreira vocacional, tende a amadurecer, ainda, mediante o desempenho de múltiplos papéis, uma vez que é na ação e na relação com os outros que o homem se conhece mais verdadeiramente.

A vocação na vida adulta é, ainda, o processo contínuo de descoberta de que cada pessoa é um ser único, irrepetível, que, mediante o espaço privilegiado do trabalho, se relaciona com a comunidade e vem a perceber, nessa relação, um sentido e um valor para a vida. A perspectiva da logoterapia, de Viktor Frankl (1989a; 1989b; 1989c; 1991), fecha o capítulo da revisão bibliográfica, relacionando o tema da vocação ao do sentido da vida.

Se toda vida é única e cada personalidade também, para que o caminho vocacional seja trilhado de forma satisfatória é fundamental, como vem sendo repetido, que a pessoa conheça a si mesma e ao mundo que a rodeia. Cabe reiterar que o homem só se conhece

e conhece o mundo em ação, com seu modo único de realizar todas as coisas, em busca desse conjunto de respostas comumente definido como realização.

Diante de um tema tão abrangente, decidimos abordar, como recorte de estudo, a escolha feita pelo tecnólogo em formação. No segundo capítulo, trazemos assim o tema da formação tecnológica a partir de sua história no Brasil e das concepções da profissão tecnológica implicadas nas constantes mudanças legislativas, o que é complementado pelos perfis profissionais relacionados aos cursos representados na pesquisa empírica.

Os dados empíricos levantados não têm como objetivo julgar as pessoas ou suas escolhas, mas, sim, como será mostrado no último capítulo deste livro, tentar nos ajudar a entender um pouco mais a ligação entre escolhas e maturidade vocacional.

Se toda vida é única e cada personalidade também, para que o caminho vocacional seja trilhado de forma satisfatória é fundamental, como vem sendo repetido, que a pessoa conheça a si mesma e ao mundo que a rodeia. Cabe reiterar que o homem só se conhece e conhece o mundo em ação, com seu modo único de realizar todas as coisas, em busca desse conjunto de respostas comumente definido como realização.



CAPÍTULO 1

O caminho para a maturidade vocacional

Neste capítulo serão indicados os principais conceitos relacionados ao tema da maturidade vocacional, como embasamento para a análise da escolha de profissão feita pelos estudantes de cursos superiores tecnológicos que formaram o conjunto de sujeitos da pesquisa que aqui relatamos.

O eixo deste levantamento bibliográfico é constituído pela obra de quatro teóricos fundamentais, aos quais outras vezes se acrescentam para maior clareza e aprofundamento conceitual. Assim, a primeira seção será dedicada principalmente a Erik Erikson e a sua teoria do desenvolvimento psicossocial; o segundo momento girará em torno da teoria de carreiras de Donald Super; a terceira seção lidará com a ideia de tipologia dos perfis vocacionais, tendo como base os estudos de John H. Holland; por último, serão focadas as ideias do fundador da logoterapia, Viktor Frankl, sobre o sentido da vida em sua relação com a experiência do trabalho.

Cabem aqui breves referências à vida e à obra de cada um dos autores eleitos para formar a base teórica de que nos valem.

O psicanalista Erik Homburger Erikson (Frankfurt, Alemanha, 1902 — Harwich, EUA, 1994) foi o precursor de uma guinada nos estudos da formação da personalidade, que, antes de seu trabalho, concentravam-se, na esteira das ideias de Sigmund Freud, sobre os primeiros anos da infância. Erikson, ao contrário, concebeu toda a vida humana como espaço para o estabelecimento da maturidade e, a partir

disso, estabeleceu uma divisão teórica da vida em oito etapas ou idades determinadas por diferentes crises. Lecionou nas universidades de Harvard, Berkeley e Yale, nos EUA. Algumas de suas principais obras são *Childhood and society*, *Identity: youth and crisis* e *The life cycle completed*¹ (cf. Erikson, 1976a, 1976b; Boeree, 1997).

Donald Edwin Super (Honolulu, EUA, 1910 — Savannah, EUA, 1994) foi um dos teóricos de maior influência sobre os estudos do comportamento vocacional ao longo do século XX. Lecionou no Teachers College da Columbia University, foi coordenador internacional do “Work Importance Study” do Departamento de Psicologia da University of Florida e colaborador de diversas outras instituições educacionais. Seu trabalho abrange diferentes segmentos teóricos, em especial o da importância do autoconceito, dos papéis sociais e dos determinantes pessoais e sociais no desenvolvimento da carreira, e a própria ideia do desenvolvimento da carreira ao longo da vida. Entre seus principais escritos destacam-se *The psychology of careers*, *Career development: self-concept theory* e *A life-span, life-space approach to career development*². O principal continuador de sua teoria é o norte-americano Mark Savickas, professor da Northeastern Ohio Universities College of Medicine (cf. Marques, 2001; Silva, 2009).

John Lewis Holland (Omaha, EUA, 1919 — Baltimore, EUA, 2008) foi um dos primeiros e mais influentes estudiosos dos tipos de personalidade vocacional e de sua relação com o mundo do trabalho. Suas contribuições teóricas e práticas deram impulso, a partir do final da década de 1950, à implementação da orientação vocacional em ins-

1 As três obras foram publicadas em língua portuguesa. As indicações bibliográficas das duas primeiras aparecem no final deste volume. A referência para a terceira é: ERIKSON, E. O ciclo de vida completo. Trad. Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artmed, 1998.

2 As referências completas para estes três textos são: SUPER, D. E. *The psychology of careers*. New York: Harper and Bros., 1957; SUPER, D. E., STARISHEVSKY, R., MATLIN, N., JORDAAN, J. P. *Career development: self-concept theory*. New York: College Entrance Examination Board — Columbia University, 1963; SUPER, D. E. *A life-span, life-space approach to career development*. *Journal of Vocational Behavior*, 13, p. 282-298, 1980.

tituições de ensino de todos os continentes e geraram ferramentas e modelos para auxiliar na identificação de vocações. Toda a sua carreira letiva se desenvolveu na Johns Hopkins University, de Baltimore, nos EUA. Suas obras mais relevantes são *The psychology of vocational choice*, *Making vocational choices* e *Career attitudes and strategies inventory*³ (cf. Gottfredson, 1999; Gottfredson; Johnstun, 2009).

Viktor Emil Frankl (Viena, Áustria, 1905 — 1997) foi o fundador da terceira escola vienense de psicoterapia, na sequência das escolas de Sigmund Freud e Alfred Adler. Idealizou a logoterapia, baseando-se na ideia de que a vida tem sentido, e a partir daí a análise existencial. Sobrevivente de quatro campos de concentração nazistas, valeu-se grandemente da própria experiência para a elaboração de sua teoria, oferecendo, entre outras coisas, uma contribuição de valor aos estudos sobre resiliência. Lecionou na Faculdade de Medicina da Universidade de Viena e foi professor visitante das universidades americanas de Harvard, Pittsburgh, San Diego e Dallas. Destacam-se, entre suas obras: *Ärztliche Seelsorge, Ein Psycholog erlebt das Konzentrationslager* e *The unheard cry for meaning*⁴ (cf. Frankl, 1989a; Silveira; Mahfoud, 2008).

3 As referências completas para estas obras são: HOLLAND, J. L. *The psychology of vocational choice: a theory of personality types and model environments*. Waltham, MA: Blaisdell, 1966 (uma edição em espanhol desta obra é indicada ao final deste volume); HOLLAND, J. L. *Making vocational choices: a theory of vocational personalities and work environments*. 3. ed. Odessa, FL: *Psychological Assessment Resources*, 1997; HOLLAND, J. L., GOTTTFREDSON, G. D. *Career attitudes and strategies inventory: an inventory for understanding adult careers*. Odessa, FL: *Psychological Assessment Resources*, 1994.

4 As três obras citadas possuem edições em língua portuguesa. A primeira e a terceira correspondem, aqui, a FRANKL, 1989a e 1989b, respectivamente. A referência completa para a segunda é: FRANKL, V. *Um psicólogo no campo de concentração*. Trad. Nuno Santos. 2. ed. Lisboa: Nova Vega, 2008. (Coleção *O Facto e a Verdade*.)

1.1. *As crises e a construção do ego: Erik Erikson*

A Teoria do Desenvolvimento Psicossocial, elaborada a partir da década de 1950 por Erik Erikson (cf. Erikson, 1976a, 1976b; Magalhães, 2005), tem como um de seus pressupostos o de que o desenvolvimento da maturidade se dá a partir das respostas oferecidas às *crises* pelas quais o ego passa ao longo da vida de uma pessoa. O enfrentamento dessas crises pode ter um desfecho positivo ou negativo, possibilitando, no primeiro caso, a constituição de um ego forte e estável, e por conseguinte mais seguro diante de novos problemas e questões cruciais, e, no segundo caso, um ego mais fragilizado e imaturo.

Baseando-se nos tipos de crise mais comuns a determinadas etapas da vida, Erikson estabeleceu uma divisão do ciclo vital em oito estágios progressivos, ou oito idades do homem (Erikson, 1976a). Nessa abordagem, o autor deixa bem claro que a personalidade não é uma realidade estática, mas se reformula e reestrutura na medida em que a pessoa resolve a questão crucial que enfrenta a cada momento.

Os quatro primeiros estágios correspondem, de modo geral, à infância. É importante sublinhar a ideia de que nessa fase o enfrentamento das crises funciona como meio de constituição da personalidade, sem esquecer que o desfecho negativo das crises próprias a cada etapa carrega seus efeitos para os estágios seguintes, afastando ou adiando o estabelecimento da maturidade.

No primeiro estágio, caracterizado como *confiança básica* versus *desconfiança básica* (Erikson, 1976a, p. 227ss), os sinais de confiança são a facilidade de se alimentar, o sono profundo e o relaxamento dos intestinos da criança. Nessa etapa, surge a confiança básica quando a criança consegue confiar em seus provedores e também em si mesma, na medida em que percebe o funcionamento dos seus órgãos no enfrentamento de seus desejos mais urgentes.

A confiança nos provedores vem da qualidade da relação com eles estabelecida. Quando as experiências são providas de significado

para a criança, seu ego se fortalece. O que conta mais aqui não é o fato de haver ou não a frustração, pois esta pode ser enfrentada por uma criança que venha desenvolvendo um ego forte; o mais importante nessa fase é que os pais, ou provedores, consigam transmitir à criança a possibilidade de uma convicção profunda de que tudo o que ocorre tem significado.

Na segunda idade, em que há *autonomia* versus *vergonha e dúvida* (Erikson, 1976a, p. 231ss), o indivíduo precisa de encorajamento para dar seus próprios passos, mas também de proteção. A criança deve ser incentivada a experimentar o novo de forma gradual, praticando sua autonomia para uma escolha livre. Se não adquire essa confiança, sentindo-se, em vez disso, exposta, acaba por experimentar vergonha excessiva, sentimento que desemboca em desconfiança e dúvida. É nesse momento que pode nascer o desejo de fazer as coisas ocultamente, para fugir ao vexame.

Esta etapa, portanto, passa a ser decisiva para a proporção de amor e ódio, cooperação e voluntariedade, liberdade de autoexpressão e sua supressão. De um sentimento de autocontrole sem perda da autoestima resulta um sentimento constante de boa vontade e orgulho; de um sentimento de perda do autocontrole e de supercontrole exterior resulta uma propensão duradoura para a dúvida e a vergonha (Erikson, 1976a, p. 233s).

No terceiro estágio, marcado por *iniciativa* versus *culpa* (Erikson, 1976a, p. 234ss), a criança pode mostrar-se mais ela mesma na medida em que suas hesitações e medos não funcionem como freios para a ação. Juntamente com a autonomia, a iniciativa é o que permite que o indivíduo esteja sempre em movimento, em vez de prender-se às experiências de fracasso, que também ocorrem.

A iniciativa é um componente de extrema importância na vida, pois é por seu intermédio que a pessoa consegue dar o passo para

aprender e fazer. Não para menos, ao desfecho negativo dessa crise está relacionado o que a psicanálise chama de “complexo de castração”.

No estágio de *indústria* versus *inferioridade*, o quarto apontado por Erikson (1976a, p. 238ss), a criança começa a perceber o trabalhador ou provedor que se pode tornar. Esta nova etapa está relacionada à energia para conseguir produzir coisas que a façam sentir-se produtiva, útil. Aqui, “os limites de seu ego incluem suas ferramentas e habilidades. O princípio de trabalho [...] lhe ensina o prazer da completação do trabalho com atenção fixa e empenho perseverante” (Erikson, 1976a, p. 238).

O perigo para a criança, nessa fase, é deixar de dar crédito a suas ferramentas e habilidades, inserindo-se num processo que leva a sentimentos de inadequação e inferioridade. Nessa etapa, a escola tem um papel importante, pois transmite à criança cultura e objetivos, evidencia seus sucessos, mas também seus fracassos. Os provedores deveriam tê-la preparado para esse momento, mas também seus novos educadores, na escola, podem levá-la a perder a confiança adquirida em etapas já vividas.

É a idade em que nasce na criança um primeiro juízo a respeito da divisão do trabalho e das diferenças de oportunidades. Um desfecho negativo da crise que caracteriza esse momento pode levar a pessoa a perceber o trabalho, ou o “fazer coisas”, como único valor, do que deriva, como consequência, um conformismo e o desconhecimento de todas as ferramentas de que é dotado o indivíduo.

Na quinta idade, em que se dá *identidade* versus *confusão de papel* (Erikson, 1976a, p. 240ss), a infância vai ficando para trás, com a chegada da adolescência. Mas muitos dos conflitos e questões ainda não resolvidos reaparecem, instando ser enfrentados. Na adolescência, o indivíduo começa a integrar suas experiências do passado com as do presente e aquelas que vê, em perspectiva, como possibilidade para o futuro, para formar, dessa síntese, sua identidade. Os diferentes papéis que viveu até aí, pelos quais foi reconhecido em cada contexto

como uma pessoa de certa forma diferente (na família, na escola, entre os amigos, etc.), fundem-se, adquirindo a coerência que permitirá ao jovem ser reconhecido de forma única e se situar na sociedade. Para Erikson, a formação da identidade se dá, portanto, numa dimensão psicológica e social (1976a; 1976b).

O grande problema que pode ocorrer nessa etapa é o da confusão de papéis, que pode chegar a tornar-se patológico, degenerando em delinquência ou episódios psicóticos. Essa confusão está muito relacionada com a identidade sexual. São possibilidades desse momento uma projeção da identidade, que se dá em relação às “paixões”, e, ainda, um excesso de apego aos grupos, geradora de exclusão dos que são “diferentes”. De modo geral, estes são meios de defesa contra a confusão da identidade, que podem, porém, ter o efeito exatamente contrário. Comenta Erikson: “A mente do adolescente é essencialmente uma mente do *moratorium*, que é uma etapa psicossocial entre a infância e a idade adulta, entre a moral aprendida pela criança e a ética a ser desenvolvida no adulto” (1976a, p. 242).

A etapa de *intimidade* versus *isolamento*, sexto estágio apontado por Erikson (1976a, p. 242ss), é o momento em que o adulto jovem pode ou não desenvolver seus relacionamentos de uma forma mais íntima — portanto, também mais verdadeira —, de forma a tornar-se um colaborador na sociedade. Para tanto, é preciso que se desenvolva uma autoimagem firme. Em contato com seus limites, o adulto jovem deve aprender a tolerância consigo mesmo, o que lhe dará melhores condições para que suas potencialidades venham a desabrochar.

O jovem, isolando-se, evita os sacrifícios e os compromissos que surgem das relações, mas, com isso, evita também as experiências. A falta de intimidade, consequência do isolamento, obstrui o desenvolvimento da próxima etapa, em que está em jogo justamente a capacidade de gerar, em amplo sentido.

De fato, a sétima idade é caracterizada como momento de *generatividade* versus *estagnação* (Erikson, 1976a, p. 245ss). O termo

generatividade é empregado pelo autor como atributo do homem enquanto ser que pode ensinar, aprender e instituir. Na adultez média, ou meia-idade, a crise pode favorecer a integração do indivíduo no mundo do trabalho e solidificar o relacionamento com a família e a sociedade. A resolução positiva desse momento vem ao encontro do desejo do adulto de gerar, de se sentir produtor ou mantenedor de alguma coisa. Se a generatividade não se realiza na vida do adulto, o indivíduo deixa de reconhecer a razão das coisas que faz.

A generatividade muitas vezes é entendida como produtividade ou criatividade, mas é mais abrangente que isso, a ponto de ser reconhecida tanto como “uma etapa essencial do detalhamento psicosssexual como do psicossocial. Quando esse enriquecimento falha completamente, ocorre uma regressão a uma necessidade obsessiva de pseudointimidade, muitas vezes acompanhada por uma sensação penetrante de estagnação e de infecundidade pessoal” (Erikson, 1976a, p. 246).

No oitavo e último estágio delineado por Erikson, o de *integridade do ego versus desesperança* (1976a, p. 247s), a pessoa idosa se confronta com as experiências que viveu e, amadurecida, reconhece ter feito tudo o que fez da melhor forma possível, fortalecendo-se nela a confiança em si mesma e no próximo, ou, ao contrário, tendo chegado biologicamente a tal idade, sem, porém, ter amadurecido mediante a resolução positiva das sucessivas crises, viverá uma desesperança diante de tudo.

Depois do falecimento do autor, sua esposa, Joan Mowat Erikson (1902-1997), estabeleceu um nono estágio, a partir de estudos deixados pelo marido. Esse estágio, que se daria por volta dos 90 anos, é o momento em que é dado à pessoa voltar a se confrontar dia após dia com os possíveis desfechos negativos de todos os estágios anteriores. O enfrentamento dos desafios trazidos pela vida em idade avançada traria uma mudança de perspectiva, de uma visão materialista e racional para uma visão mais cósmica e transcendente (cf. Brown; Lowis, 2003).

Essas são as crises do ego postuladas por Erikson, de cujas resoluções depende a maturidade e, portanto, do ponto de vista vocacional, a possibilidade de um reconhecimento seguro dos caminhos a trilhar para a autorrealização.

1.2. A relevância do autoconceito: Donald E. Super

Ao tratar de pessoas, nada é mais perceptível e evidente que as diferenças. Super (Super; Bohn Junior, 1980) observa que as diferenças ligadas à aptidão e à capacidade podem ser reais e potenciais. Quando reais, são mais claras, pois a aptidão ou falta de aptidão para determinadas tarefas é algo verificável. Já a potencialidade, nesse caso, não apresenta a mesma nitidez, e especialistas divergem quanto a esse tipo de dessemelhança. Até meados do século XX, a inteligência era atribuída em grande medida à hereditariedade, mas a partir de então cresceu a consideração do aprendizado mediante a experiência, e dos efeitos de aspectos culturais e sociais sobre a individualidade. Dessa forma, ainda se sustenta a existência de uma igualdade entre os homens no que diz respeito aos valores essenciais, mas a diferença entre os seres humanos aparece sobretudo na potencialidade e, por conseguinte, na experiência, que pode afetar como e o quanto determinado potencial virá a se desenvolver.

Nesse sentido, na definição de um caminho vocacional é preciso, sim, levar em consideração as diferenças individuais, para que as escolhas feitas ao longo da vida favoreçam o êxito e a satisfação, mas é indispensável também o favorecimento das *oportunidades*, pois muitas vezes o papel das diferenças não é tão significativo, em circunstâncias em que o potencial pode ser desenvolvido mediante a experiência.

A capacidade de aprender, que de modo geral se identifica com a ideia de aptidão, é também medida pela experiência. Tanto assim, que nos testes que avaliam habilidades manuais, habilidades mentais e ní-

veis de inteligência, entre outros fatores, essa medida se dá a partir do que uma pessoa consegue *realizar*. A capacidade de aprender possui, assim, uma forte ligação com o esforço.

Dessa visão, segundo a qual a experiência, como espaço de realização de potencialidades, desempenha um papel mais relevante que as diferenças inatas, sobretudo no que tange à definição vocacional, vêm à tona diversas questões fundamentais enfrentadas pela teoria de Super e, de modo geral, por toda a psicologia ocupacional. São os problemas relacionados à *motivação*, que engloba os aspectos específicos das *necessidades* e dos *interesses*, os problemas dos *valores*, da *aptidão*, da *carreira* e, atravessando todas essas questões, o problema do *autoconceito*. As próximas páginas serão dedicadas a apresentar um pouco da discussão em torno desses elementos.

a) Necessidades

Para Super e Bohn Junior,

necessidade é a falta de alguma coisa que, se estivesse presente, teria contribuído para o bem-estar do organismo. É uma condição que está faltando, uma força que organiza o comportamento, conduzindo o indivíduo a agir (ou não agir) de certa forma para suprimir uma condição insatisfeita (1980, p. 39s).

Se, a definição, em si, especialmente no universo da psicologia ocupacional, não é objeto de grande contestação, há alguma divergência no modo de eleger as grandes categorias de necessidades humanas. Assim, Maslow (1954 apud Super; Bohn Junior, 1980), ao elaborar sua classificação das necessidades do homem, leva em conta desde as necessidades básicas, ligadas à sobrevivência, até os níveis mais elevados de carências, entre as quais se encontrariam as necessidades de nível psicológico e de autorrealização. Seu rol de necessidades, em ordem de prioridade, com-

põe-se de: 1) necessidades fisiológicas; 2) segurança; 3) propriedade e amor; 4) importância, respeito e autoestima; 5) informação; 6) cultura; 7) beleza; 8) autorrealização. Para Super e Bohn Junior (1980), as necessidades de 4 a 8 dessa lista são as que mais demandam a aprendizagem social para o seu desenvolvimento e, quando desenvolvidas, tornam-se tão fundamentais quanto as outras, na medida em que vêm ao encontro da garantia do bem-estar da pessoa.

Outra lista de necessidades, também apontada por Super e Bohn Junior (1980), é a de Murray e Edwards, que leva em consideração a pressão exercida por determinantes ambientais do comportamento. Nessa lista, não apenas o número de necessidades varia, mas são deixadas de lado as necessidades básicas do ponto de vista da sobrevivência. Assim, pela ordem de prioridade, aparecem: 1) sucesso; 2) respeito; 3) ordem; 4) exibição; 5) autonomia; 6) vinculação; 7) subjetividade; 8) auxílio; 9) domínio; 10) tradição; 11) educação (treinamento); 12) mudança; 13) tolerância; 14) heterossexualidade; 15) agressão.

Tais listas são tomadas como base para a elaboração de modelos de orientação vocacional, que conjugam necessidades e ocupações em que tais necessidades poderiam ser respondidas. Nesse sentido, é importante a observação de Walsh (1959 apud Super; Bohn Junior, 1980), que, em estudo que envolvia medidas de necessidade e indicações de como preencher essas necessidades por ocupações específicas, constatou que uma mesma necessidade pode ser satisfeita por diferentes ocupações, dependendo da organização do indivíduo em relação a seu trabalho, e que diferentes necessidades podem ser respondidas por uma mesma ocupação, de acordo com a maneira como uma pessoa encara o trabalho a que se dedica.

b) Interesses

Outro aspecto da motivação são os interesses. Segundo Super e Bohn Junior (1980), os interesses são atividades e objetos mediante

os quais os valores são perseguidos. São definidos, portanto, pelos valores prevalecentes: valores teóricos ou intelectuais, vantagens econômicas, valores estéticos, diversão ou independência, etc.

As pesquisas sobre os interesses, no campo da psicologia ocupacional, têm utilizado diferentes métodos para chegar à definição desse fenômeno e, por conseguinte, para coletar seus dados. Assim, Super (1967) falava de quatro definições operacionais para os interesses: expressos, manifestos, revelados por meio de testes e inventariados.

Os *interesses expressos* estão ligados à declaração que o sujeito faz de suas preferências; em outras palavras, é o que alguém diz achar interessante. Piéron (1957 apud SUPER, 1967) os chama gostos. São *interesses manifestos* aqueles que se expressam mediante a atividade, ou seja, o tipo de preferência demonstrado pelo comportamento de alguém ao presenciar ou participar de um acontecimento, ao atuar sobre objetos ou pessoas. *Interesses revelados por meio de testes* são aqueles que se evidenciam quando os indivíduos são submetidos a procedimentos de avaliação psicológica tais como os testes de atenção e de memória: mesmo inconscientemente, a pessoa revela o que lhe interessa pela maior atenção depositada em determinados dados ou pela retenção na memória de coisas vistas ou ouvidas; os resultados de avaliações de aprendizagem podem também dar indícios de interesses, nesse sentido. Por último, os *interesses inventariados* são dados obtidos mediante a aplicação de questionários muito substanciais, apoiados em sistemas estatísticos de qualificação das respostas; não apenas é construído o inventário de interesses de um indivíduo, mas também é possível posicionar a pessoa em relação a todas as categorias de interesses consideradas.

No que diz respeito especificamente ao campo vocacional, os interesses, enquanto componentes da motivação, estão em jogo principalmente em dois momentos: no da escolha de uma profissão e no do investimento na profissão. De fato, os estudos sobre a relação interesse-êxito levam constantemente em consideração o sucesso alcançado na

fase pré-vocacional (chamada também, tecnicamente, de fase de treinamento) e o sucesso obtido no desempenho do trabalho (cf. Super e Bohn Junior, 1980; Holland, 1975).

A relevância da preexistência dos interesses leva Super e seus colaboradores a afirmar que

os interesses de uma pessoa podem ser semelhantes aos dos indivíduos que exercem uma ocupação antes de entrar para ela (socialização antecipadora) ou depois de entrar (adaptação). Todavia, os interesses parecem existir antes do treinamento e não são afetados significativamente pela experiência adulta (Super; Bohn Junior, 1980, p. 114).

Em relação ao êxito no treinamento, estudos sugerem que o bom desempenho de um aluno no curso escolhido está mais relacionado a sua capacidade, à preparação prévia e a seu desejo de ser bem-sucedido que ao gosto ou à aversão pelas disciplinas do currículo (cf. Super; Bohn Junior, 1980). Os interesses, assim, exercem papel importante na escolha do curso; e isso a tal ponto que, se, no decorrer da formação, o indivíduo descobre não gostar da perspectiva que seu curso lhe oferece, a força de seus interesses acabam por levá-lo a descartar também todos os cursos semelhantes àquele em que está matriculado, muito embora o êxito não dependa unicamente dos interesses, mas de várias outras variáveis (cf. Strong, 1955 apud Super; Bohn Junior, 1980).

O ponto pacífico parece ser que, se o indivíduo possui interesses alinhados às características de sua profissão, tende a continuar nela e, por conseguinte, a sentir-se satisfeito. No entanto, um certo valor — objeto dos interesses — pode ser oferecido por mais de uma atividade ou ocupação, e a escolha por uma profissão pode não ser definitiva, insinuando-se a mudança a partir da própria experiência e do conhecimento efetivo dos meandros da profissão. Por outro lado, os próprios interesses sofrem, ainda, influência da cultura e da economia.

Reforçando a importância dos interesses, Strong (1955 apud Super; Bohn Junior, 1980) percebeu que as pessoas que permanecem em seu ramo de atividade têm índices mais altos na escala de correspondência entre seus interesses e as características dessa ocupação específica, e mais baixos em relação a qualquer outra. Verificou, também, que os indivíduos que trocam de ocupação apresentam índices mais baixos, nessa mesma escala, que os que saem da universidade diretamente para exercer a profissão escolhida.

Em alguns campos de estudo ou trabalho, os interesses parecem até determinar mais a permanência na formação ou na profissão que o sucesso obtido (cf. Magalhães; Gomes, 2007).

c) Valores

Já foi dito acima que os valores são o objeto próprio dos interesses. Em outras palavras, os valores são “objetivos que uma pessoa procura atingir; fins desejados para o bem-estar do organismo; satisfações alcançadas quando as necessidades são supridas” (Super; Bohn Junior, 1980, p. 117).

Spranger (1928 apud Super; Bohn Junior, 1980; Tavares Filho, 1998) estabeleceu seis tipos de valores, percebendo-os como dimensão da personalidade e salientando o lado positivo da natureza humana: teóricos (interesse pela verdade), sociais (interesse pelo bem do outro), políticos (interesse pelo poder e pelo prestígio), econômicos (interesse pela utilidade), estéticos (interesse pela forma e pela harmonia) e religiosos (interesse pela justiça humana e pela vida futura). Centers (1948 apud Super; Bohn Junior, 1980) identificou quinze valores buscados no trabalho e nas ocupações: altruísmo, estética, criatividade, estímulo intelectual, independência, sucesso, prestígio, gerência, compensação econômica, segurança, ambientes, relação com superiores, sócios, diversão e modo de vida.

Ginzberg (Ginzberg et al., 1951 apud Super; Bohn Junior, 1980) incorporou os valores a uma teoria do desenvolvimento vocacional

e estabeleceu três tipos deles como fonte de satisfação no trabalho: intrínsecos, extrínsecos e concomitantes. Os valores intrínsecos estariam ligados à satisfação na atividade em si; os extrínsecos, às recompensas vindas do trabalho; os concomitantes, aos aspectos que fazem parte da situação do trabalho e não da atividade em si. Super (1969 apud Super; Bohn Junior, 1980; Vieira; Ferreira, 1997), reconhecendo uma variedade de valores relevantes para o comportamento ocupacional, desenvolveu o Inventário dos Valores do Trabalho, bateria de testes que medem a intensidade dos valores em relação ao trabalho, destinada a jovens dos ensinos médio e universitário e a adultos.

Os valores, tal como os traços de personalidade, podem-se desenvolver com a experiência ou com a necessidade de alguma realização (fazer, ter ou ser alguma coisa). Sempre é necessário reiterar, com Super (Super; Bohn Junior, 1980; Super, 1967), que uma ocupação pode ser desenvolvida por pessoas motivadas por diferentes valores (ou, em outros termos, como será visto mais adiante, por diversos tipos de personalidade), assim como um perfil específico de personalidade pode encontrar espaço em um bom número de ocupações.

d) Aptidão e êxito

Para a psicologia, aptidão é a capacidade de aprender e não pode ser medida de maneira direta, mas apenas a partir daquilo que um indivíduo faz (Super; Bohn Junior, 1980).

Os primeiros testes de aptidão acabavam por medir a inteligência. Estudiosos como Francis Galton e Alfred Binet, no final do século XIX, e Naomi Schmer Stewart, na década de 1940, já mostravam a influência da capacidade de aprender sobre o exercício das profissões, e até a existência de uma hierarquia intelectual entre as ocupações. A partir da Primeira Guerra Mundial, os estudos sobre o êxito profissional passaram a se preocupar também em medir as relações entre lucro e produção, avaliando quanto cada operário conseguia produ-

zir. Nas décadas de 1920 e 1930, foram incorporados os conceitos de progresso e estabilidade a esses sistemas de medição da relação entre aptidão e êxito (cf. Super; Bohn Junior, 1980; Schonemann, 2005).

Super e Crites (1962 apud Super; Bohn Junior, 1980, p. 96), sobre essa relação, concluíram que:

1. As pessoas tendem, na medida em que as circunstâncias o permitem, a gravitar em torno de trabalhos nos quais possuem capacidade para competir com êxito com os outros.
2. Possuir inteligência acima do mínimo exigido para aprender uma ocupação, qualquer que seja ela, não parece ter efeito algum sobre o desempenho e o êxito do indivíduo nessa profissão.
3. Nas ocupações de rotina que requerem velocidade e acuidade (trabalho de escritório ou manipulação de produtos apenas parcialmente feitos em máquinas) a inteligência é medida pelos testes de atenção e não pelos de capacidade, e se relaciona diretamente com o êxito no período de aprendizado e logo depois das primeiras adaptações.

Assim, todo indivíduo precisa possuir certos níveis mínimos de aptidões importantes para que se qualifique para uma ocupação. Havendo um mínimo de capacidade para concluir com êxito o treinamento, ou para ingressar numa ocupação, um adicional de capacidade em geral não tem nenhuma relação direta com o êxito. O êxito, nesse sentido, seria em grande parte resultante das características da personalidade, dos interesses, das necessidades, da autoimagem, das motivações e de fatores situacionais sobre os quais o indivíduo não tem nenhuma influência (cf. Super; Bohn Junior, 1980).

Outra observação relevante a respeito da aptidão é que, para que ocorra a satisfação no contexto do trabalho, é necessário que exista uma interação entre as exigências da posição e as aptidões da pessoa. Se as aptidões requeridas pelo trabalho estiverem abaixo das do in-

divíduo, a pessoa ficará insatisfeita; no caso contrário, provavelmente mudará de emprego (Super; Bohn Junior, 1980).

e) Carreira

Super alerta para a necessidade de compreender a distinção entre os termos *ocupação* e *carreira* (cf. Super, 1976; Super; Bohn Junior, 1980), que em vários contextos são usados como sinônimo, o que não tem sentido nos estudos vocacionais. É assim que o autor explicita esses conceitos, de um modo estendido:

Ocupação é um tipo de atividade de trabalho na qual uma pessoa se empenha, um grupo de tarefas semelhantes organizadas da mesma forma em diversos estabelecimentos, uma atividade que tem um valor de mercado e na qual, portanto, as pessoas são pagas para se empenharem (Super; Bohn Junior, 1980, p. 135).

Uma carreira é a sequência de ocupações, empregos e posições assumidas ou ocupadas durante a existência de uma pessoa. Do ponto de vista econômico, uma carreira é uma série de posições ocupadas por uma pessoa, como meio de obter a subsistência (Super; Bohn Junior, 1980, p. 135-136).

Partindo dessas definições, é preciso compreender as diferenças entre êxito ocupacional e êxito na carreira, explicitadas pelos estudos de padrão de carreira (cf. Super; Bohn Junior, 1980). O êxito ocupacional pode ser medido pelo nível de ocupação que a pessoa alcança, pela percepção que tem de sua eficiência e de sua estimativa de êxito e, ainda, pela qualidade das possibilidades de autoexpressão. As carreiras, por sua vez, começam antes mesmo do emprego, e são moldadas pelo ambiente familiar, mediante o contato com ocupações e oportunidades educacionais, por aptidões e interesses e pelas aquisições educacionais.

Do ponto de vista sociológico, continua Super, numa carreira a pessoa desempenha uma série de papéis, em que cada papel está relacionado com o seguinte. Do ponto de vista psicológico, a escolha e o êxito dessa série de papéis desempenhados pelo indivíduo dependem, em parte, de seus interesses, valores, necessidades, aptidões, primeiras experiências e perspectivas.

Na perspectiva da psicologia vocacional evolutiva, o foco é a carreira, e não a ocupação. Seu modelo de carreira descreve, então, a maneira como o indivíduo passa da família, posicionada no sistema socioeconômico, para os diversos graus do sistema educacional, até chegar, enfim, aos empregos, pertencentes ao sistema do trabalho. Nessa visão,

o ponto de partida é o *status* socioeconômico do pai. A partir daí, o indivíduo caminha uma certa distância na escada educacional, com uma velocidade determinada pelas características pessoais (psicológicas e sociais), pelas características ambientais (econômicas, políticas e sociais), e pela intervenção ativa de professores, orientadores e empregadores (Super; Bohn Junior, 1980, p. 140-141).

Só desse modo é possível compreender a relação intrínseca entre estágios vocacionais e estágios de vida concebida por Super (cf. Super; Bohn Junior, 1980). A vida, para o autor, desenrola-se segundo estes segmentos e características:

Infância. Fase de crescimento físico, psicológico e social. É o estágio em que surgem as primeiras ideias sobre o que fazer, o que desperta maior interesse. Começa aqui a tomar forma o autoconceito. A criança começa a adquirir noções sobre um certo número de ocupações. Predomina, porém, a fantasia.

Adolescência. Fase exploratória. A pessoa começa a tornar-se mais consciente de si e mais realista. Esse realismo se desenvolve em meio à

rápida transição do mundo privado para o mundo público. O adolescente começa a planejar, para se aproximar das aspirações e das oportunidades, processo denominado sintetização ou compromisso.

Idade adulta. Estágio de estabelecimento. O compromisso com a profissão e com a família torna-se mais definido.

Maturidade. Fase de permanência. O que antes se estabeleceu tende a permanecer, embora haja quem tenda a continuar abrindo caminhos novos.

Velhice. Estágio de declínio das capacidades físicas e mentais. Momento da aposentadoria, que pode gerar a perda da rotina que organiza a vida e a perda do papel que leva a conceber o lugar ocupado na sociedade. Essa sensação de perda pode ser maior em pessoas cuja ocupação dá maior espaço à autoexpressão e à autorrealização.

Sobrepondo-se ou em intersecção com as etapas acima, Super elabora os estágios da vida vocacional:

1. **Estágio de Crescimento** (do nascimento aos 14 anos)

Nesta fase, o autoconceito desenvolve-se através da identificação com as figuras-chave da situação familiar e escolar; predominância das necessidades e da imaginação; o interesse e a capacidade vão-se tornando mais importantes à medida que aumentam a participação social e os choques com a realidade; subestágios da fase de crescimento:

Imaginação (4-10 anos). Predominam as necessidades; o papel da imaginação é importante.

Interesses (11-12 anos). A imitação é o principal determinante das aspirações e das atividades.

Capacidade (13-14 anos). As aptidões ganham mais peso, e as exigências para o trabalho (incluindo o treinamento) comecem a ser consideradas.

2. **Estágio de Exploração** (15-24 anos)

Autoanálise, representação de papéis e exploração ocupacio-

nal ocorrem na escola, nas atividades de lazer e no trabalho. Subestágios da fase de exploração:

Tentativa (15-17 anos). Necessidades, capacidades, valores e oportunidades são avaliados. Tentativas de escolhas são feitas e desenvolvidas na imaginação, nas discussões, nos cursos, no trabalho, etc.

Transição (18-21 anos). Acentuam-se as considerações em torno da realidade, à medida que o jovem entra para o mercado de trabalho ou para o treinamento profissional. Tentativas de autodefinição.

Experiência (22-24 anos). Um campo de interesse foi aparentemente definido. Experiência de trabalho nessa área.

3. **Estágio de Estabelecimento** (25-44 anos)

Encontrada uma área compatível, há uma concentração de esforços para permanecer nela. Podem ocorrer tentativas de mudança no início, porém a estabilização pode começar sem outros ensaios. Subestágios da fase de estabelecimento:

Experiência (25-30 anos). O campo de trabalho que, presumidamente, será seguido pode evidenciar-se insatisfatório; deste fato resultarão uma ou duas mudanças antes que a vida profissional seja definitivamente assumida.

Estabilização (31-44 anos). À medida que a carreira a seguir se define mais claramente, os esforços vão sendo concentrados na estabilização, na posse de um lugar seguro no universo do trabalho. Para muitas pessoas, estes são os anos de criatividade.

4. **Estágio de Permanência** (45-64 anos)

Conquistado um lugar no mundo do trabalho, a preocupação agora é sustentá-lo. Acentua-se a tendência para a continuidade dos planos estabelecidos.

5. **Estágio de Declínio** (de 65 anos em diante)

À medida que as forças físicas e mentais declinam, a ativida-

de de trabalho se modifica e, no devido tempo, cessa. Novos papéis devem ser desempenhados; inicialmente o de participante selecionador; depois o de observador apenas. Subestágios da fase de declínio:

Enfraquecimento (65-70 anos). Ocorre às vezes já na fase de aposentadoria obrigatória, ou então nos últimos anos do estágio de permanência. O ritmo de trabalho decai, as obrigações são transferidas ou muda-se de trabalho para acompanhar o declínio da capacidade. Muitos homens dedicam-se a empregos de meio período, em substituição às ocupações de duração normal de trabalho.

Aposentadoria (de 71 anos em diante). Como nos demais limites específicos de idade, há uma grande variação de pessoa para pessoa. Todavia, para todos haverá um dia em que suas ocupações cessarão completamente; alguns aceitam este fato fácil e agradavelmente; outros, com dificuldade e desapontamento. Algumas pessoas deixam de trabalhar somente com a morte (Super; Bohn Junior, 1980, p. 160-161).

Em seu estudo dos padrões de carreira, Super e seus colaboradores identificaram algumas tarefas de desenvolvimento vocacional que devem ser realizadas a cada estágio. São tarefas que visam, por exemplo, cristalizar uma preferência vocacional, especificar essa preferência, completá-la, estabilizar a vocação escolhida, consolidar o *status* e condicionar progressos numa ocupação (Super et al., 1963 apud Super; Bohn Junior, 1980).

Os estágios apontados por Super nem sempre progridem de modo linear e uniforme. Uma pessoa pode, por exemplo, escolher mal sua ocupação e retornar a um dos estágios anteriores. Constatando, assim, que a estabilização da carreira não ocorre de forma igual para todos, Super classifica as carreiras como *estáveis*, quando o indivíduo entra para a vida de trabalho e permanece em sua linha de ocupação,

convencionais, quando a pessoa parte de uma série de tentativas até chegar à estabilidade, e *instáveis e de múltipla tentativa*.

Super fala ainda dos principais determinantes dos padrões de carreira, classificando-os como *psicológicos* (inteligência, aptidões especiais, interesses, valores e necessidades), *sociais* (*status* socioeconômico, educação, situação familiar, serviço militar, cidadania, raça, religião e sexo) e *econômicos e gerais* (ciclos comerciais, explosões econômicas e depressões, modas, mudança tecnológica, guerra e desastres naturais) (cf. Super; Bohn Junior, 1980).

O próprio Super sintetiza sua teoria sobre o desenvolvimento das carreiras profissionais em catorze proposições (cf. Super; Savickas; Super, 1996 apud Magalhães, 2005; Borges, 2009). Resumidamente, diz o autor que (1) há entre as pessoas diferenças de habilidades, personalidade, necessidades, valores, interesses, traços e autoconceitos, e que (2) essas características específicas qualificam cada pessoa para um certo número de ocupações. (3) Longe de se tratar de um determinismo rígido, há nessa propensão um razoável nível de tolerância; assim, há sempre um variado número de ocupações indicadas para um indivíduo, e vários tipos de indivíduos aptos a exercer cada ocupação. (4) As preferências, as competências e as circunstâncias de atuação podem mudar com o tempo e com o acúmulo de experiências, e (5) esse processo de mudanças ocorre em ciclos caracterizados por um sequência de crescimento, exploração, estabelecimento, manutenção e declínio; há na vida um grande ciclo vital, mas também diversos pequenos ciclos, em geral ligados a momentos de desestabilização (por exemplo, no enfrentamento de uma doença ou na transição de um estágio para outro de uma carreira profissional). (6) As características dos esquemas típicos de carreira variam também de acordo com fatores sociais e culturais. (7) O sucesso profissional e pessoal depende da maturidade de carreira num determinado momento, e (8) essa maturidade de carreira se identifica com o grau de desenvolvimento vocacional do indivíduo, que (9) pode ser objeto de ajuda, visando a

maturação das aptidões e dos interesses, mediante o confronto com a realidade e o desenvolvimento do autoconceito. (10) O desenvolvimento profissional se resume à formação e à implementação de autoconceitos ocupacionais. Nesse processo, (11) a pessoa vai desempenhando papéis e recebendo *feedbacks*, que lhe possibilitam a síntese e a compatibilização entre fatores individuais e sociais, entre autoconceitos e realidade. (12) A pessoa alcança a satisfação na medida em que encontra canais adequados para que suas características aflorem e sejam postas em prática. Assim, (13) é o grau de implementação dos autoconceitos que define o grau de satisfação alcançado. Por fim, (14) nem sempre a satisfação se dá no âmbito da carreira profissional; o foco em que se organiza a personalidade pode ser o trabalho remunerado ou outro tipo de ocupação, bem como o lazer, a dedicação à comunidade ou os mais variados níveis de atividade humana.

Pelo resumo das catorze proposições, já se evidencia o quanto o pressuposto fundamental dessa teoria das carreiras é o desenvolvimento do autoconceito. A Super é cara a ideia de que as vocações podem mudar com a modificação do autoconceito ao longo da vida. Para ele, as carreiras nada mais são que as trajetórias percorridas pelo sujeito na busca da implementação de seus autoconceitos relacionados ao trabalho.

f) Autoconceito

Super define o autoconceito como a imagem que a pessoa tem de si mesma, a partir do pressuposto da psicologia fenomenológica de que o indivíduo reage à realidade da forma como a interpreta. Assim, a pessoa organiza, interpreta e compreende a si mesma de um modo correspondente ao que consegue aceitar (cf. Super; Bohn Junior, 1980; Balbinotti, 2003).

O processo de formação do autoconceito se dá com a exploração do eu e do ambiente. Nesse processo estão implicados a percepção de si e

daquilo que pertence ao outro, a identificação com aqueles que podem servir de modelo e o desempenho de papéis sociais, na família, entre os amigos, na escola, no trabalho, etc. Quanto maior for o número de papéis simultâneos desempenhados pelo indivíduo, mais rico será seu estilo de vida e maior a possibilidade de desempenhar novos papéis com satisfação (cf. Super; Bohn Junior, 1980; Magalhães, 2005).

Quanto à tradução do autoconceito em termos ocupacionais, esta se realiza, segundo Super, mediante um ou mais de três processos: *identificação* (“sou igual a ele” ou “quero ser igual a ele”), *experiência* (estando nas circunstâncias, a pessoa pode descobrir aspectos vocacionais desconhecidos de autoconceito) e *observação, audição e leitura das coisas* (processo em que o indivíduo fica sabendo que determinadas aptidões e interesses são importantes para certas ocupações). E as consequências da adequação ou falta de adequação das ocupações ao autoconceito são evidentes e decisivas para o autor:

As discrepâncias entre o autoconceito e o papel dos requisitos ocupacionais, entre o conceito ocupacional ideal e o papel ocupacional exigido, e entre o autoconceito real e o papel ideal dos conceitos, estão *inversamente* relacionadas com a satisfação no trabalho. Isto é, quanto maior a diferença entre a autoimagem e a imagem do trabalho, menor a satisfação experimentada nesse trabalho. O autoconceito de uma pessoa e sua autoimagem influenciam suas aquisições e contribuem para determinar as profissões que preferirá, a espécie de instrução que buscará e o grau de satisfação que experimentará no trabalho (Super; Bohn Junior, 1980, p. 131).

Podem ocorrer a modificação da autoimagem e ajustes no autoconceito, quando, por exemplo, há um choque com a realidade do trabalho e essa realidade demanda adaptações. Como fenômeno dinâmico, o processo de complementação do autoconceito envolve a ação, que às

vezes se traduz na busca da especialização ou preparação necessária para o exercício de uma ocupação (cf. Savickas, 1997). No entanto, o inverso, ou seja, a busca de uma ocupação que melhor traduza o conceito de si não está descartada: “A autorrealização e a autoexpressão, no sentido de descobrir saída para o desenvolvimento do que há de melhor numa pessoa, é uma necessidade que caracteriza os que estão livres das pressões ambientais, o que parece a muitos ser um *ideal* para o desenvolvimento vocacional” (Super; Bohn Junior, 1980, p. 177).

Super observa que, mesmo no estágio de vida do estabelecimento podem continuar a ocorrer mudanças vocacionais, ou seja, novas tentativas de adequação entre o autoconceito e os conceitos ocupacionais. Como já dito, é no estágio do estabelecimento que se dão as atividades de estabilização, consolidação e progresso numa área ocupacional; de modo geral, portanto, as mudanças já não são, aí, de campo de trabalho ou de ocupação, mas, sim, de posição, de emprego e de empreendimento. Mas Super reitera a possibilidade de o adulto, percebendo nesse momento não ter chegado à certeza, refazer o percurso, repassando, para uma nova elaboração e implementação dos autoconceitos, pelas etapas de crescimento, exploração e estabelecimento (cf. Super; Savickas; Super, 1996 apud Magalhães, 2005).

1.3. Diversidade de perfis vocacionais: John L. Holland

Os estudos no campo vocacional apontaram a possibilidade e a utilidade da elaboração de uma tipologia de vocações, a partir do reconhecimento de determinadas características recorrentes nos indivíduos. No entender de John L. Holland (cf. Holland, 1975; Gottfredson, 1999; Hogan; Blake, 1999; Magalhães, 2005; 2006; Gottfredson; Johnstun, 2009), a escolha da profissão é uma expressão da personalidade, e a personalidade vocacional se desenvolve como produto da

hereditariedade em interação com o ambiente e pelas experiências singulares de reforço. Dessa combinação de fatores, o indivíduo adquire um estilo particular de lidar com as situações da vida. Os ambientes profissionais são, para Holland, os espaços privilegiados em que se expressa a personalidade vocacional.

Todas as pessoas possuem capacidades que, usadas de forma construtiva, expressam seus interesses e sua maneira de ser; ignoradas, usadas de forma destrutiva ou obstruídas em ambientes que não as valorizam, acabam por aniquilar-se enquanto expressão e até mesmo em si mesmas. É fundamental, então, que a escolha por uma ocupação leve em conta não apenas os conhecimentos sobre a profissão escolhida, mas também sobre a própria pessoa, suas motivações, habilidades e traços de personalidade, para que possam representar uma *maneira de viver* e não apenas um amontoado de *coisas a fazer*. Tal preocupação tem como consequência o exercício da atividade da melhor maneira possível, com criatividade e poder de influência, e também a estabilidade profissional (cf. Holland, 1975).

Holland classifica as características pessoais e os ambientes em seis tipos de personalidade e modelos ambientais. A base para o estabelecimento de cada perfil vocacional particular é a ordem de preferência pelas características reconhecidas como mais significativas desses seis tipos. No confronto com o “tipo” a pessoa é ajudada a reconhecer seu autoconceito, seus pontos de vista e suas metas, no que se inclui uma herança familiar e uma variedade de fatores culturais e pessoais, entre os quais o encontro com outros indivíduos que exerceram influências importantes, o convívio com a classe social e até mesmo o ambiente físico (cf. Holland, 1975; Hogan; Blake, 1999).

A abordagem de Holland relaciona diretamente os tipos de personalidade e a vinculação profissional, de modo que seu sistema de classificação trata a um só tempo de personalidades e ocupações. Seu modelo de orientação reúne as características pessoais de adaptação, as necessidades ou motivações psicológicas, o autoconceito e as his-

tórias de vida, as metas educacionais e profissionais, as preferências ocupacionais manifestadas, a inteligência e as atitudes gerais diante da vida (cf. Holland, 1975).

Os seis tipos básicos de personalidade identificados por Holland, aos quais correspondem igualmente seis tipos de ambiente, são: realista, intelectual, social, convencional, empreendedor e artístico. Segue-se uma breve descrição desses tipos, apoiada nas observações do autor (cf. Holland, 1975; Magalhães, 2005; 2006).

Realista. É o tipo pragmático, objetivo nas ações e nas decisões; interessa-se mais por problemas concretos; possui tendências agressivas, destrezas motrizes e força física; elege atividades que impliquem manipulação de objetos e máquinas; não tem grande sociabilidade, nem desenvoltura interpessoal, e por isso evita a interação com pessoas e qualquer tipo de posição de destaque no ambiente; costuma apresentar valores políticos e econômicos bastante convencionais; enfrenta o ambiente físico e social elegendo metas, valores e tarefas que propiciem valorizar e manipular objetiva e concretamente as coisas, os seres e as máquinas; é emocionalmente estável, bastante materialista e franco; pouco original, raramente dedicado a aspectos criativos; seus recursos são muitas ferramentas e poucos livros. Em termos de ambientes e de profissões, as mais escolhidas por esse tipo costumam ser a mecânica (em especial de aviões), a inspetoria de construções, a engenharia (sobretudo eletricitista), a guarda florestal, o comércio, a indústria, a fotografia, a caça e a hierarquia militar.

Intelectual (ou investigativo). É reflexivo, introvertido, ponderado e comedido em suas ações; reprime emoções; aprecia tarefas não estruturadas, nem rotineiras, mas que possibilitem autonomia e originalidade; gosta de desafios e valoriza o conhecimento; é estudioso, metódico e observador; não é persuasivo; é profissionalmente orientado e não muito social; prefere pensar a agir; enfrenta bem desafios com algum nível de ambiguidade; é uma pessoa com valores e atitudes pouco convencionais. As preferências vocacionais incluem a bio-

logia, a química, a pesquisa independente, a zoologia, a astronomia, o desenho aeronáutico, a antropologia, a edição de revistas científicas.

Social. Aprecia vínculos humanos; evita situações muito intelectualizadas e o uso da força física; demonstra sensibilidade e responsabilidade, com grande disposição para auxiliar e orientar pessoas em dificuldade; gosta de se sentir aceito e respeitado nas atividades que realiza, e de atrair a atenção com isso; comporta-se bem socialmente e tem desenvoltura verbal; destaca-se em situações que envolvam sentimentos e mediação interpessoal; valoriza os aspectos educacionais e terapêuticos. Suas ocupações são as preponderantemente altruístas ou de auxílio, como a psicologia clínica, a psiquiatria, a educação de crianças excepcionais e o serviço social (com especial adequação a lidar com a delinquência juvenil); pode ainda atuar bem como inspetor de escola, missionário religioso, professor universitário, conselheiro matrimonial ou pessoal e orientador vocacional.

Convencional. Cumpre normas e regulamentos; tem autocontrole nos afetos; admira o *status*, o ganho material, o poder ou o sucesso; é consciencioso e aplicado, gostando de atividades que exijam precisão, organização e planejamento; não aprecia soluções intelectuais, mas valoriza a prudência e a cautela na resolução de problemas; adapta-se facilmente, até por ser extrovertido; evita situações ambíguas e também problemas que exijam relação muito interpessoal, como também atividades que empreguem em demasia a capacidade física; carece de espontaneidade e originalidade; costuma ser inflexível, conservador e perseverante. Na vida profissional, sai-se bem como examinador, estatístico, analista de finanças, vendedor de seguros, policial de trânsito, no controle de qualidade e no trabalho com impostos.

Empreendedor. Possui boa expressão verbal, persuasão e capacidade de manipulação de pessoas; deseja poder e *status*; valoriza o sucesso na política, nos negócios e nas atividades que impliquem liderança; é decidido, extrovertido, ambicioso, impulsivo e otimista; é hábil no trato interpessoal e na solução de problemas; competitivo, enxerga-se como um líder forte; evita uma linguagem concreta ou atividades

que necessitem um longo período de esforço intelectual. Suas escolhas profissionais incluem as ocupações de vendedor, gerente de hotel, comerciante, produtor de televisão, diretor de empresa, comprador, conselheiro de relações industriais; atua muito bem na organização de campanhas políticas, no mercado de ações e como agente de viagens.

Artístico. Expressa ideias e sentimentos; é intuitivo e criativo quando a questão é entender as situações reais; é sensível e emotivo, o que favorece a compreensão por empatia; é também tímido e introvertido; evita rotinas e a conformidade a regras estabelecidas; costuma evitar problemas muito complicados ou atividades que exijam esforço físico; apesar de se parecer com o tipo realista tanto na pouca sociabilidade como na introspecção, diferencia-se por sua necessidade de se expressar individualmente, por ser menos egocêntrico e mais sensível; este tipo expressa sentimentos e enfrenta suas questões exprimindo-se a si mesmo artisticamente. Em termos de expressão vocacional, destaca-se em profissões com conteúdos estéticos, escrevendo, desenhando, cantando, dirigindo teatro, tocando em concertos musicais, sendo compositor, poeta, tradutor, humorista e crítico de arte.

1.4. Caráter único: Viktor E. Frankl

Ao pensar em vocação para o trabalho, é preciso levar em consideração que o homem é o único ser vivo que busca a compreensão de si mesmo e do outro; o termo vocação, nessa perspectiva, tende a estender-se para todas as questões da vida de uma pessoa. Na teoria desenvolvida por Viktor E. Frankl (1989a; 1989b; 1989c; 1991), que aponta a busca do sentido da vida como a principal força motivadora no ser humano, encontram-se contribuições muito relevantes para o tema da vocação, em qualquer das fases da vida.

Frankl (1989b) considera o homem essencialmente, ou no mínimo originariamente, um ser em busca de sentido, que no fundo não quer,

portanto, que nenhuma situação lhe passe como indiferente. Conscientemente ou não, em cada momento ou gesto procura conhecer-se, achar razões, buscar a realização. É por esse motivo que o autor atribui ao ser humano motivações elevadas, e, a quem o acusa de superestimar ou exigir demais do homem, ou o considera idealista, reafirma a sua posição como único realismo verdadeiro, citando Goethe quase literalmente: “Se exigirmos do homem o que ele *deve* ser, faremos dele o que ele *pode* ser. Se, pelo contrário, o aceitarmos *como é*, então acabaremos por torná-lo pior do que é” (Frankl, 1989b, p. 14).

Para sempre sobre o ser humano, é verdade, o risco de se lançar numa busca ansiosa por uma felicidade que lhe é vendida como tal, ou por uma realização que o é apenas numa medida reduzida. Frankl, no entanto, confia na natureza essencial ou original do homem, a ponto de nela fundamentar sua logoterapia, sem descartar o quesito básico da liberdade: “O que é, então, um ser humano? É o ser que sempre *decide* o que ele é. É o ser que inventou as câmaras de gás; mas é também aquele ser que entrou nas câmaras de gás, ereto, com uma oração nos lábios” (Frankl, 1991, p. 84).

Ao falar sobre o sentido do trabalho, Frankl (1989a) salienta o caráter único e insubstituível de cada indivíduo, que, no trabalho, tem a oportunidade de se relacionar com a comunidade, daí recebendo significado e valor. Mais que a ocupação em si, Frankl observa ser o modo como a pessoa desenvolve o trabalho o grande diferencial; isso, porém, não significa um desprezo pela especificidade da profissão. Como Super (cf. Super; Bohn Junior, 1980; Magalhães, 2005) e Holland (cf. Holland, 1975; Gottfredson, 1999; Gottfredson; Johnston, 2009), Frankl vê a profissão ou a carreira como o espaço de expressão e realização da personalidade: “A profissão [...] dá à personalidade [...], pura e simplesmente, o quadro de contínuas oportunidades para esta se realizar plenamente através do cunho pessoal que imprimir à respectiva obra profissional” (1989a, p. 161).

Se muitas vezes o trabalho ou a profissão é algo penoso, porque se torna dominador da pessoa, em vez de ser o lugar em que se torna pos-

sível a realização de si mesmo, os valores que cada indivíduo carrega consigo no mundo do trabalho nunca deixam de existir, por mais que, num momento de particular desconforto, a pessoa não consiga enxergá-los. Nesse sentido, Frankl fala de três categorias de valores, insistindo sobre a possibilidade e a necessidade de que o ser humano não se agarre à realização de uma ou outra dessas categorias, uma vez que “a vida pede ao homem uma elasticidade declarada, uma adaptação elástica às oportunidades que se lhe oferecem” (Frankl, 1989a, p. 81).

A apreensão de todo o reino dos valores, em suas categorias de valores *criativos*, *vivenciais* e *de atitude*, permite ao indivíduo compreender quão cheia de possibilidade de significado é a vida, não se deixando vencer por circunstâncias tantas vezes difíceis ou indesejáveis.

Assim, os *valores criativos* são aqueles que dizem respeito à possibilidade de, por intermédio da ação, dar sentido ao mundo, colaborando mediante o que há de específico e pessoal em cada pessoa (cf. Frankl, 1989a; Silva, 2000). Não importa o tamanho da obra realizada, mas, sim, o quanto há aí de si mesmo, a dimensão da entrega dos talentos para a melhor realização daquilo que se faz. Segundo Frankl (1989a), quando a pessoa se orienta pelos valores criativos enriquece o mundo e o outro com suas ações. É a oferta de si para a vida (Silva, 2000).

Os *valores vivenciais* são aqueles que se realizam na vivência ou experiência da vida, caracterizados pela acolhida da beleza da natureza, da arte, de momentos de lazer, do diálogo, da leitura, entre outras coisas (cf. Frankl, 1989a; Silva, 2000). Quando o ser humano desfruta dessas vivências, está enriquecendo a si mesmo, o que, em última instância, significa cumprir o seu dever (cf. Frankl, 1989a). Tais valores, portanto, dizem respeito à ação de receber da vida (Silva, 2000).

Por último, os *valores de atitude* se apresentam diante das mais variadas situações da vida em que as próprias limitações ou as do ambiente não permitem outra possibilidade senão aceitar e suportar as circunstâncias. Na preservação desses valores, tais limitações e circunstâncias não são censuradas, mas aceitas e trabalhadas, como é o

caso das realidades do sofrimento, da doença e da morte (Silva, 2000). A pessoa, assim, não é identificada com o limite. Se num certo momento da vida já não é possível agir empregando os valores criativos ou vivenciais, resta ainda essa última categoria, não menos importante que as demais: “Por muito limitadas que venham a ser as possibilidades da realização de valores, a realização de valores de atitude sempre continua a ser possível. Assim se demonstra, por outro lado, a validade da afirmação [...]: ser homem significa ser consciente e ser responsável” (Frankl, 1989a, p. 83).

O que determina o sentido do trabalho para Frankl, como já sublinhado, não é o gênero de trabalho feito, mas o fato de aquele que o executa ser uma pessoa (cf. Frankl, 1989a; Silva, 2000). Com essa contribuição teórica se arremata a tentativa deste capítulo de delinear um caminho para a maturidade vocacional que não se fixa na possibilidade de escolhas sempre acertadas ou de passos disciplinadamente engajados numa trilha predeterminada, mas na chance de retomada, em qualquer momento da vida. Assim, as palavras-chave, aqui, poderiam ser: *crises*, para um *crescimento*; *autoconceito*, para *vislumbrar o caminho*; *tipos*, para *aderir ao caminho*; *sede de sentido*, para *não esmorecer ante as inevitáveis dificuldades*.



CAPÍTULO 2

Breve notícia sobre a formação tecnológica no Brasil, em vista de um perfil do tecnólogo

Este capítulo tem como objetivo reunir algumas informações básicas sobre a formação tecnológica no Brasil, de modo a, ao final, procurar traçar um perfil o quanto possível geral do tecnólogo, acompanhado de perfis específicos dos profissionais a serem formados pelos cursos representados na pesquisa empírica.

Desde já é preciso salientar que a formação tecnológica engloba um extenso leque de profissões, tal qual a formação acadêmica tradicional, o que não permite, rigorosamente, estabelecer um parâmetro único da figura humana que se dedicará ao trabalho tecnológico. No entanto, algumas características precisas podem ser encontradas, e certamente ajudam a entender se o caminho de quem opta por esse tipo de formação e dedicação profissional será facilitado ou dificultado pelas aptidões, pelos valores e pelos interesses revelados por cada sujeito.

Serão traçados os perfis específicos das profissões para as quais foram os cinco cursos que apareceram no levantamento empírico que será apresentado no próximo capítulo: Análise de Sistemas e Tecnologia da Informação, Logística e Transportes, Tecnologia em Gestão Ambiental, Tecnologia em Redes de Computadores e Secretariado. Assim, o perfil geral será enriquecido pelos atributos das profissões concretas que já exerciam ou a que se candidatavam os estudantes do ensino superior tecnológico que compuseram o conjunto de sujeitos da pesquisa.

O capítulo se divide em quatro partes. Na primeira, será apresentada uma breve retomada da história da instituição da formação tecnológica no Brasil. Num segundo momento, informações e observações de especialistas e diretrizes legais serão reunidas com a finalidade de entender como se concebe a formação tecnológica e a profissão do tecnólogo. A terceira seção será dedicada ao contexto de atuação dos tecnólogos. Por último, serão sintetizados e comentados brevemente dados que permitem uma aproximação do perfil geral do tecnólogo e dos perfis específicos que orientam a análise apresentada no próximo capítulo.

2.1. Momentos da história do ensino tecnológico no Brasil

Segundo a legislação educacional brasileira, o tecnólogo, *grosso modo*, é aquele que obtém diploma em qualquer curso superior de tecnologia que atenda aos pressupostos determinados em lei; para concorrer a uma vaga em cursos superiores de tecnologia, é necessário ter concluído o ensino médio ou equivalente; os cursos de tecnologia devem abranger áreas especializadas e têm como objetivo atender as necessidades que vêm dos diversos setores de economia (Machado, 2008).

Na década de 1970, a expressão “educação tecnológica” era marcada, no Brasil, por um preconceito que à associava à ideia de uma educação profissional voltada às classes menos favorecidas (Takahashi; Amorim, 2008). Somente com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, dando continuidade ao estabelecido pela Constituição Federal de 1988, é que a educação profissional, em todas as suas acepções, começa a ser entendida como parte integrante e prestigiada das diferentes formas de educação previstas no País (Conselho Nacional de Educação, 2002a; 2002b).

Os cursos de tecnologia surgiram no Brasil a partir da LDB de 1961, ainda em uma forma derivada dos cursos e das escolas experi-

mentais (cf. Gonçalves, 2007; Machado, 2008). O primeiro curso tecnológico foi o de Engenharia de Operação, com duração de três anos, tendo como perfil do profissional nele formado, segundo o Parecer CFE nº 25/65, a ênfase em atividades de supervisão de setores especializados da indústria (cf. Conselho Nacional de Educação, 2002a).

Com a Lei nº 5.540, de 1968, lembrada como a da Reforma Universitária, os cursos de tecnologia passaram a ser identificados como cursos de curta duração com currículos flexíveis, organizados de modo a atender a uma programação específica ou correspondendo às necessidades do mercado de trabalho regional (Machado, 2008; Lima Filho, 1999). O Estado, em pleno regime de exceção, investia nesse tipo acelerado de formação para fazer frente às exigências de desenvolvimento que o mesmo Estado pregava em sua busca do chamado “milagre econômico” nacional (Lima Filho, 1999). Isso porque

a base conceptual da proposta educacional estava centralmente informada pela Teoria do Capital Humano, que associava linear e mecanicamente educação, produtividade, crescimento econômico, emprego, salário e distribuição de renda, como variáveis diretamente coordenadas e interligadas por uma relação de causa-efeito (Lima Filho, 1999, p. 43).

Outra justificativa clara para o investimento nessa nova modalidade de formação, naqueles anos, era a ampliação do número de vagas no ensino superior, sobretudo gratuito, como resposta às reivindicações por maiores oportunidades educacionais (Peterossi, 1980).

Os primeiros cursos não eram ministrados em universidades, mas em escolas técnicas federais. De fato, a partir do Decreto nº 547, de 1969, essas escolas tiveram autorização para oferecer cursos profissionais superiores de curta duração. Houve bastante cooperação e doação por parte de diversas entidades, que se fizeram interessadas no sucesso desses cursos; são exemplos dessa colaboração o Acordo MEC/

Usaid, a Fundação Ford e o Acordo MEC/Bird (cf. Oliveira, 2003; Gonçalves, 2007; Machado, 2008). Mais tarde, com a Lei Federal nº 6.545/78, as escolas técnicas federais se transformariam em Cefets, Centros Federais de Educação Tecnológica (cf. Gonçalves, 2007).

Em 1969, foi criado o Centro de Educação Tecnológica de São Paulo, denominado, a partir de 1973, Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (Ceeteps). Em 1972 e 1973 foram incorporadas ao Ceeteps as primeiras Faculdades de Tecnologia (Fatecs), a de Sorocaba e a de São Paulo, respectivamente (cf. Trevelin, 2007). Em 2014, o número de Fatecs chega a 63, em 57 municípios do Estado.

Na década de 1970, uma série de pareceres e resoluções trouxe a possibilidade de reconhecimento de novos cursos de formação superior tecnológica. Convém lembrar o Parecer CFE nº 44/72, sobre o registro de diplomas de cursos graduados que não correspondem a profissões reguladas por lei; o Parecer CFE nº 4.795/75, referente ao reconhecimento de cursos de formação de tecnólogos; o Parecer CFE nº 1.130/76, propondo normas para o reconhecimento de cursos de formação de tecnólogo; o Parecer CFE nº 1.149/76, a respeito da expedição do diploma de tecnólogo; o Parecer CFE nº 4.434/76, caracterizando a nova habilitação do curso de Engenharia, a saber, a da Engenharia Industrial; a Resolução CFE nº 56/76, estabelecendo normas específicas para o reconhecimento de cursos de formação de tecnólogos; a Resolução CFE nº 17/77, com normas para a aprovação de planos de cursos; a Resolução CFE nº 8/80, alterando e republicando as Resoluções CFE nº 16/77 e nº 17/77 (cf. Machado, 2008).

Naqueles anos, os cursos superiores de curta duração eram vistos como de nível intermediário entre o curso técnico e o de graduação plena, voltando-se, assim, para habilitações específicas e atividades profissionais aplicáveis, como formação para o trabalho de operação e gestão, ao passo que os de bacharelado teriam a função de formar para o “trabalho de concepção” (Machado, 2008, p. 4).

Em meio às justificativas oficiais para a implementação do ensino tecnológico nesse período inicial, chama a atenção, observa Peteros-

si (1980), o ideal de homem a ser qualificado para o trabalho que se ia formulando. Assim, comentando trechos de um ofício de 1970 do presidente do Conselho Deliberativo do Ceeteps ao presidente do Conselho Federal de Educação⁵, a autora observa, a respeito do vocabulário utilizado:

O termo adestramento revela o tipo de elemento que se pretende formar, preparado para executar de forma produtiva as atividades que lhe serão confiadas, sem entrar, ou poder entrar, pela formação restrita que se lhe proporciona, no mérito do desenvolvimento de formas alternativas de produção (Peterossi, 1980, p. 49).

Em 1986, o Conselho Federal de Engenharia, Arquitetura e Agronomia (Confea), regulamentou o exercício profissional dos tecnólogos relacionados a essa área por meio da Resolução nº 313/86, submetendo esses profissionais à regulamentação e à fiscalização instituídas pela Lei nº 5.194/66, que até então regravava apenas a atividade profissional de engenheiros, arquitetos e engenheiros agrônomos. Dessa forma, ao tecnólogo de formação ligada à área de atuação desse Conselho eram atribuídas também as funções de elaboração de orçamento, padronização, mensuração e controle de qualidade, condução de trabalho técnico, condução de equipe de instalação, montagem, operação, reparo ou manutenção, execução de instalação, montagem e reparo, operação e manutenção de equipamento e instalação e execução de desenho técnico (Machado, 2008). A mesma Resolução previa ainda, para o tecnólogo, o direito de exercer atividades de vistoria, perícia, avaliação, arbitramento, laudo e parecer técnico, o desempenho de cargos e funções técnicas, além do ensino, da pesquisa, da análise, da experimen-

5 *“A medida ora pleiteada [autorização para o funcionamento dos cursos do Ceeteps] irá permitir, neste Estado, onde há muito se vem constatando o crescimento de atividades que requerem adestramento mais avançado que o proporcionado pela educação de grau médio [...], cursos de preparação tecnológica que adestrem os jovens numa ampla gama de atividades de nível intermediário...” (Ofício 5/70 apud Peterossi, 1980, p. 49).*

tação, do ensaio, da divulgação técnica e da extensão. Embora, dessa forma, ao tecnólogo fosse atribuída uma gama mais rica de atividades, faltava-lhe ainda uma autonomia equivalente à dos profissionais formados pelas instâncias acadêmicas tradicionais. Na prática, assim, o tecnólogo ainda se assemelhava a um técnico (Machado, 2008).

As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional de Nível Tecnológico, de 2002, definiram critérios e objetivos da educação tecnológica, dando por fundamento da educação profissional de nível superior o desenvolvimento do conhecimento tecnológico e a realidade do mundo do trabalho, numa tentativa de romper com a imagem histórica de que a educação para o trabalho visa tão somente a formação profissional de classes sociais menos favorecidas (Takahashi; Amorim, 2008). Na Resolução CNE/CP nº 3/2002, que estabelece essas diretrizes, reza o artigo 1º que

a educação profissional de nível tecnológico, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, objetiva garantir aos cidadãos o direito à aquisição de competências profissionais que os tornem aptos para a inserção em setores profissionais nos quais haja utilização de tecnologias (Conselho Nacional de Educação, 2002b).

Em 2004, o Decreto nº 5.224 dá aos Cefets autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar, e esses centros ganham a possibilidade de atuar em todos os níveis da educação tecnológica, do básico à pós-graduação, podendo também dedicar-se à pesquisa aplicada, à prestação de serviços e à licenciatura (cf. Christophe, 2005).

Com o Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006, que propiciou a elaboração do Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia, com o objetivo de reconhecer ou renovar o reconhecimento desses cursos, começou a haver a possibilidade da participação de alunos

de graduação tecnológica em provas do Exame Nacional de Avaliação de Desempenho (Enade), integrante do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) (Machado, 2008).

Se na Classificação Brasileira de Ocupações (CBO) de 1990 as atribuições do tecnólogo eram descritas como estudar, planejar, projetar, especificar e executar projetos específicos da área de atuação, na CBO de 2002 essas atribuições aparecem reformuladas e um tanto ampliadas como implementar atividades, administrar e gerenciar recursos, promover mudanças tecnológicas, aprimorar condições de segurança, qualidade, saúde e meio ambiente (Machado, 2008).

Por fim, uma evolução no modo de conceber o papel do tecnólogo no desenvolvimento das nações pode ser vislumbrada na declaração da Conferência Mundial sobre Ciência e o Uso do Conhecimento Científico, de 1999, também destacada por Machado (2008):

O renovado impulso à pesquisa nos países periféricos deve vincular-se estreitamente com as contribuições que cientistas e tecnólogos devem fazer para alcançar a grande meta de generalizar o ensino avançado, de alta qualidade e contínuo ao longo da vida. [...] É necessário desenvolver a educação científica e tecnológica dos cidadãos e promover e motivar o desenvolvimento das vocações científicas e tecnológicas (Unesco, 1999 apud Machado, 2008).

A próxima seção trará mais subsídios para o entendimento do espaço ocupado pelo profissional tecnólogo, a partir das descrições da atividade do tecnólogo feitas por diferentes documentos, em momentos diversos.

2.2. Visões da profissão tecnológica

O documento “Formação de recursos humanos para a gestão educativa na América Latina”, publicado pelos *Cadernos Unesco Brasil*,

em 1998, assinala um consenso entre diversos analistas de que a introdução de novas tecnologias e de novas formas de organização do trabalho deram espaço ao surgimento de figuras também novas de trabalhador: o operário fabricante, o tecnólogo e o administrador (ou gestor). Essas figuras representariam modelos de trabalhadores polivalentes, com maior conhecimento do processo e do produto; especificamente no que diz respeito ao tecnólogo, o documento atribuiu-lhe a capacidade de realizar diagnósticos e otimizar o rendimento das máquinas mediante melhorias simples, mas importantes (Unesco, 1998 apud Machado, 2008).

Machado (2008) aponta múltiplos objetivos a serem alcançados pelo profissional tecnólogo, sugerindo, dessa forma, um número equivalente de capacitações: tornar realizáveis e viáveis projetos de processos e produtos; oferecer suporte à tomada de decisões e à definição de estratégias; orientar o manejo de equipamentos e instrumentos; tornar mais racionais, eficientes e rentáveis os processos produtivos e os serviços; gerar o avanço da funcionalidade, da produtividade e da qualidade dos processos e produtos, sem comprometer sua integridade e usabilidade; promover a otimização dos processos e sua visibilidade; contribuir para a sustentabilidade econômica, ambiental e social dos empreendimentos; aprimorar ações de preservação, proteção, prevenção, segurança e ergonomia.

Entre os âmbitos de atuação desse tipo de profissional, a autora aponta a gestão, o monitoramento e o controle; as consultorias, a vistoria, a perícia, a prospecção, a avaliação, a assistência técnica e tecnológica; a extração, o tratamento e a transformação de matérias-primas; a construção, a conservação e a restauração; o *design* e a confecção; a armazenagem, a embalagem, a movimentação, a distribuição, o suprimento, o transporte e a comercialização de produtos; a pesquisa e o desenvolvimento (Machado, 2008).

Em outro estudo, é confirmada a grande diversidade das esferas de atuação dos tecnólogos. Segundo seus autores, esse profissional pode-

ria trabalhar em áreas como qualidade, manutenção preventiva, liderança de equipes, coordenação de trabalhos, produção e elaboração de projetos a partir de padrões predefinidos. Os cargos ocupados pelo tecnólogo estariam nos níveis operacional e de supervisão (Almeida Jr.; Pilatti, 2007).

Baseando-se também em levantamento empírico, os autores caracterizam o tecnólogo como um profissional atualizado, dotado de criatividade e capacidade de uma visão geral dos processos, ao qual, de modo geral, faltariam maior experiência prática em alguns processos de produção específicos e uma aptidão mais desenvolvida para a gestão de pessoas.

As capacitações do tecnólogo o tornariam apto a lidar com “tecnologias físicas”, quando suas atividades se concentram no funcionamento de equipamentos, com “tecnologias simbólicas”, quando sua atuação se dá sobre processos e modos de percepção, e com “tecnologias de organização e de gestão”, quando lidam com processos e modos de trabalho e produção (Machado, 2006 apud Gonçalves; Peterossi, 2007). Seria exigido dos cursos superiores de tecnologia, assim, a formação de um profissional com visão ampla da realidade, com capacidade de comunicação e relacionamento interpessoal, além de agilidade de ação, poder de decisão e uma postura de assertividade (Azevedo, 2005 apud Gonçalves; Peterossi, 2007).

Para continuar a configurar uma imagem do profissional tecnólogo, vale a pena citar cinco pesquisas voltadas ao conhecimento da realidade de alunos de cursos tecnológicos e de sua aceitação pelo mercado de trabalho em diferentes localidades brasileiras. A ordem de apresentação das pesquisas não obedece à cronologia dos levantamentos; vai da mais circunscrita e genérica à mais extensa e pormenorizada.

A pesquisa do Instituto UNA de Tecnologia, de Belo Horizonte (cf. Machado, 2008), realizada em agosto de 2006, visava levantar o perfil dos alunos dessa instituição. Como resultado, identificou um público com as seguintes características: predominantemente mascu-

lino (58%), de idade inferior a 30 anos (65%), solteiro (60%), com renda familiar de até R\$ 2000,00 (50%), trabalhando (92%, com 77% em atividade formal, com carteira assinada), possuidor de computador em sua residência (75%), arcando com a mensalidade escolar com recursos próprios (76%) e desejoso de continuar os estudos após a conclusão de seu curso tecnológico (96%), em sua maioria mediante cursos de especialização (70%).

Outro estudo, sobre motivos que levam à escolha dos cursos de tecnologia (Barros Filho et al., 2005), aponta sete grandes preocupações por parte de quem opta por essa formação: a carreira profissional, a possibilidade de prosseguimento dos estudos mediante pós-graduação, a obtenção de satisfação financeira, o renome da instituição, a facilidade de acesso aos cursos, a existência de um mercado de trabalho promissor e a ideia de que as profissões ligadas ao desenvolvimento tecnológico são as profissões do futuro. Os sujeitos da pesquisa também nesse caso foram estudantes de uma faculdade de tecnologia privada de Minas Gerais, com idade média de 27 anos, na maioria homens (88,1%) e solteiros (67,7%), já inseridos no mercado de trabalho (95,5%), com tempo de atuação profissional média de 9,8 anos. Entre as categorias de motivos mais lembradas pelos sujeitos, destacam-se, segundo os autores, as relacionadas às possibilidades profissionais, como o ingresso no mercado de trabalho (“o mercado não está saturado para esta profissão”) e a satisfação financeira.

Bondan e Bardagi (2008), por sua vez, levantaram as fontes de estresse mais frequentes percebidas por graduandos regulares e tecnológicos. Os dados relativos aos alunos de cursos tecnológicos apontam como principais estressores a decepção com os conteúdos das disciplinas, a falta de tempo para se dedicar ao curso e aos estudos, a dificuldade de relacionar os conteúdos e a prática profissional, a falta de motivação para estudar ou frequentar as aulas, o desempenho insatisfatório nas disciplinas e o sentimento de que o curso não prepara para o trabalho. De modo geral, a pesquisa revelou maior percepção

de estressores por parte dos alunos de cursos tecnológicos. Os autores entendem que isso se deva à tendência de esses alunos serem mais velhos que os de cursos regulares, já possuírem família própria, estarem inseridos no mercado de trabalho e afastados há mais tempo dos estudos; no entender dos pesquisadores, é possível que a estrutura da universidade, as exigências acadêmicas e a rotina da graduação criem maiores dificuldades para os alunos de tecnologia, e um consequente descompasso entre as expectativas iniciais e a realidade dos cursos. Outra observação relevante desse estudo e de pesquisa anterior de um dos autores (cf. Bardagi, 2007) é a de que as dificuldades enfrentadas pelos alunos de cursos superiores de tecnologia estejam mais ligadas a suas múltiplas responsabilidades e a uma falta de familiaridade com os processos e rotinas acadêmicas que à falta de maturidade e de segurança a respeito de suas escolhas de carreira, mais comum entre os universitários do ensino superior tradicional, em especial os mais jovens.

A pesquisa de Almeida Jr. e Pilatti (2007), empenhada em identificar a aceitação pelas empresas do profissional tecnólogo, a partir da colocação de egressos do Cefet-PR, deparou-se com a identificação dos profissionais de tecnologia como uma “equipe nova” ou “em renovação”, cujos membros são reconhecidos como “influenciadores da empresa” e “capacitados para uma gestão integrada”, não limitados à operação de equipamentos, mas realizando um trabalho “de sustentação”, “de acompanhamento”, “de análise”, pelo fato de, por sua formação, auxiliarem a engenharia na obtenção de melhores *performances*.

Por fim, o levantamento realizado por Peterossi (1999), que também buscava acompanhar a inserção de ex-alunos no mercado de trabalho, focava-se nos egressos da Fatec-SP formados entre os anos de 1972 e 1996. De uma amostra de 9.789 ex-alunos, a pesquisadora obteve 1.122 respostas, de egressos dos dez cursos então oferecidos pela faculdade: Mecânica – Projetos; Mecânica – Processos de Produção; Mecânica – Soldagem; Mecânica de Precisão; Construção Civil – Edifícios; Construção Civil – Obras Hidráulicas; Construção

Civil – Movimento da Terra e Pavimentação; Processamento de Dados; Automação de Escritórios e Secretariado; Materiais, Processos e Componentes Eletrônicos. A pesquisa investigava os seguintes aspectos: a) características socioeconômicas e profissionais; b) trajetória profissional; c) características do mercado de trabalho empregador; d) continuidade da formação após a graduação em tecnologia; e) grau de satisfação com a atividade profissional e com a carreira; f) relação entre a formação recebida e o desempenho profissional.

A *caracterização socioeconômica e profissional* mostrou que a maioria dos ex-alunos pesquisados era do sexo masculino (77,14%), casada (50,15%, apontando equilíbrio em relação aos solteiros), de idade inferior a 30 anos (47,19%), não sindicalizada (64,45%), com renda mensal entre 11 e 20 salários mínimos (43,92%).

Quanto à *trajetória profissional*, a maior parte dos ex-alunos pesquisados já trabalhava na época dos estudos (69,69%, com 18,14% em estágios), teve facilidade para obter o primeiro emprego depois de formada (60%), ajudada sobretudo pela experiência prévia na área (26,10%), pelo esforço próprio (19,61%) e pela origem escolar (17,32%), observou oportunidades crescentes a partir do segundo emprego, inclusive de crescimento salarial, trabalhava havia menos de cinco anos na empresa atual (59,5%), com responsabilidades próprias de cargos de segundo escalão (39,44%), nas chamadas funções de *staff* (54,34%), com boa autonomia de decisão (55,49%).

Um resumo das *características do mercado empregador* apontava que para a maioria dos ex-alunos pesquisados esse mercado é a empresa nacional privada (52,94%), de grande porte (45,43%), moderna do ponto de vista tecnológico (59,84%), dos setores industrial (40,07%) e de serviços (35,62%), de modo geral de ramo correspondente à formação tecnológica adquirida.

Sobre a *continuidade da formação acadêmica após a graduação em tecnologia*, os resultados obtidos indicaram que a maioria dos egressos da Fatec-SP pesquisados não cursou outra graduação ou

pós-graduação (61,05%) e que, para aqueles que o fizeram, a segunda graduação (21,83%), na maior parte dos casos obtida em faculdades ou universidades privadas, não teve influência direta sobre a renda salarial e a garantia de emprego; os cursos de graduação mais procurados foram Engenharia, Administração, Direito, Arquitetura, Física, Marketing e Letras; a pós-graduação foi o caminho para 11,76% dos ex-alunos pesquisados.

O quesito relativo ao *grau de satisfação com a atividade profissional e com a carreira* trouxe a informação de que a maioria dos ex-alunos pesquisados se achava satisfeita com seu trabalho atual (72,23%, somando os 25,16% que consideravam que o trabalho atual preenchia perfeitamente as expectativas e os 47,05% que o consideravam razoavelmente satisfatório), embora correspondesse apenas em parte às expectativas da época da formatura (42,32%); a maior parte desses egressos tinha expectativas de ascensão profissional (52%). Quanto à opinião sobre a carreira de tecnólogo, também avaliada nessa parte da pesquisa, a boa formação e a importância do tecnólogo para o setor produtivo foram os aspectos mais lembrados; as maiores dificuldades para a implantação da carreira de tecnólogo apontadas foram a discriminação ou conflito com outros profissionais e a falta de divulgação; as maiores dificuldades encontradas no exercício da profissão em si foram a falta de conhecimento e de divulgação (aspecto estrutural), as restrições feitas pelos conselhos profissionais e a preferência do mercado por engenheiros (aspectos relacionados ao mercado) e a discriminação salarial (aspecto funcional). No que diz respeito aos aspectos positivos da formação obtida, o renome da instituição foi o mais lembrado; os aspectos positivos relacionados ao desempenho profissional mais apontados foram a competência técnica e a versatilidade.

O último aspecto pesquisado, da *relação entre a formação recebida e o desempenho profissional*, mostrou que a maior parte dos egressos pesquisados considerou sua formação importante (51,63%)

ou muito importante (32,33%), adequada no que diz respeito aos aspectos pedagógicos (60%), à qualidade do corpo docente (63,37%), ao nível de conhecimento específico dos professores (71,67%), ao ambiente de aprendizagem (66,77%), à administração (40%), aos recursos físicos (46,85% de adequação para a biblioteca, 33,71% para as oficinas, 32,05% para os laboratórios, 27,38% para os equipamentos) e à duração, de três anos (52,43%). Em relação às disciplinas de cada curso, a avaliação dos egressos foi, de modo geral, positiva.

2.3. O tecnólogo ante as exigências do mercado de trabalho

O mercado de trabalho encontrado pelo tecnólogo é muito diferente, em termos de avanços tecnológicos e inovações, do das décadas de 1960 e 1970, quando emergiram os primeiros profissionais com esse tipo de formação no Brasil. A demanda, no princípio do século XXI, é por profissionais familiarizados com a cultura da pesquisa científica, capazes de produzir novos conhecimentos e processos, de modo a permitir o desenvolvimento de inovações que beneficiem as várias instâncias organizacionais e produtivas da sociedade (Gonçalves; Peterossi, 2007).

Segundo Lima Filho (1999), as mudanças do mercado de trabalho nas últimas décadas podem-se resumir a três problemas principais: a introdução das inovações tecnológicas no processo produtivo e a nova configuração técnica e organizacional daí advinda; a composição qualitativa e quantitativa da força de trabalho exigida; a capacidade das instituições responsáveis pela formação da força de trabalho de responder a contento às novas exigências do mercado, dos pontos de vista organizacional e curricular.

Laudares e Tomasi (2003) observam que a reestruturação produtiva iniciada principalmente a partir de meados da década de 1970,

com a implementação acelerada de novas tecnologias, gerou mudanças tanto no aspecto técnico quanto nos modelos de organização e gestão do trabalho. Assim,

a tarefa, atividade essencialmente taylorizada, passa a ser cumprida em sistemas integrados ganhando na dimensão flexível e polivalente da produção uma denominação diferenciada — função —, parâmetro dos sistemas pós-taylorizados. As mudanças no sentido de uma horizontalização da gestão, da redução das hierarquias, deslocam o trabalhador do seu posto de trabalho para o exercício de uma função, ou seja, para o exercício de um conjunto de atividades múltiplas (Laudares; Tomasi, 2003, p. 1.238).

O que caracteriza o estado atual de desenvolvimento tecnológico, na visão desses autores, parece ser, sobretudo, a rapidez implementada nos processos de produção e informação. Em consequência, o próprio trabalho “desmaterializa-se, perde substância, e contribui para desfazer as fronteiras, até então precisas, entre produtor e consumidor. Invade e homogeneiza o cotidiano do trabalhador e do cidadão” (p. 1.241).

Mais que o resultado de ações estratégicas previamente estabelecidas a partir de um modelo político, econômico e social, as mudanças introduzidas nos processos tecnológicos e de gestão pelas empresas brasileiras a partir da década de 1980 foram uma tentativa de adequação, tardia e inevitável, à nova ordem mundial (Trevelin, 2007). Mesmo apresentando melhoria na qualidade e na produtividade, as empresas brasileiras não conseguiram sair de sua condição de dependência tecnológica em relação aos países mais desenvolvidos (cf. Colenci Jr., 2001 apud Trevelin, 2007).

Na busca pela adaptação às novas necessidades de gestão e tecnologia, e pela recuperação de tempo e esforços perdidos, o caminho passava inevitavelmente pela formação de profissionais com um novo

perfil (cf. Matias, 2004 apud Trevelin, 2007). Faltando, porém, um planejamento estratégico nacional de desenvolvimento, com objetivos claros, a organização da educação profissional deu-se em torno de medidas pontuais e paliativas (Trevelin, 2007). De fato, este era o panorama do embate entre exigências do mercado e necessidade de formação na virada das décadas de 1970 e 1980:

A tecnologia tem no homem seu único recipiente. A transferência só pode realmente ocorrer se o receptor possuir nível compatível com a tecnologia a ser absorvida. O que ocorre é que essa competência do elemento humano constitui-se num problema por demais complexo. [...] O mercado de trabalho para elementos criadores de tecnologia ou receptores/inovadores é desestimulado ou inexistente, desde que os vendedores de tecnologia só desenvolvem atividades de pesquisa e desenvolvimento na matriz estrangeira [...]. As empresas nacionais, por sua vez, para enfrentarem a competição das estrangeiras, importam igualmente tecnologia, não criando, assim, oportunidades de trabalho para esses elementos (Peterossi, 1980, p. 86).

As transformações do processo produtivo, para Lima Filho (1999), estariam no cerne da reforma do sistema educativo ocorrida no Brasil, particularmente a partir da LDB/96. Se as reorientações no campo da educação na década de 1970 eram justificadas pela política desenvolvimentista, a justificativa, na última década, seria a globalização. O autor vê aí uma concepção centrada no positivismo e uma redução instrumental da prática pedagógica, tornando o produto do processo de construção do conhecimento algo que possa ser verificado, medido e aplicado aos interesses do capital. A tecnologia, nesse contexto, seria imbuída de verdadeiro poder demiúrgico. A busca da formação tecnológica, para fazer frente às novas exigências do mercado de trabalho se dá, assim, num contexto em que

o discurso da centralidade da educação, das qualidades pessoais, do sujeito autocentrado é praticado de forma a contornar as contradições da divisão social e internacional do trabalho. A obtenção e manutenção do emprego são mérito e responsabilidade individual. Os indivíduos vivem em competição e o investimento de cada um em sua própria educação é um caminho para lograr êxito. É a racionalidade meritocrática (Lima Filho, 1999, p. 49).

A dinâmica do mercado e a dinâmica da tecnologia, num acelerado processo de inovação produtiva, marcado por rápidas mudanças sociotécnicas, levam a uma profunda alteração da natureza do emprego e, de modo especial, das condições em que se dá: tempo, capacitação, interdisciplinaridade, etc. Essas dinâmicas têm, assim, influência direta sobre o desenvolvimento da carreira. Nessa condição, implementada e aprofundada pelo fator tecnológico, o indivíduo se vê na necessidade de manter uma avaliação permanente de sua trajetória, para sobreviver e superar-se como profissional.

Numa profissão marcadamente à mercê de uma sucessão de diferentes concepções do que é o trabalho e de quais são as exigências da sociedade, o tecnólogo vê-se diante de um horizonte de fortes indefinições, do ponto de vista vocacional. O sujeito que opta por essa profissão enfrenta uma série de possíveis armadilhas ao tentar compreender a adequação ou não de sua escolha: dos discursos oficiais, que tratam a formação tecnológica como sinônimo de empregabilidade (com o apoio de estatísticas realmente sedutoras), aos discursos de moda, que veem na tecnologia a solução para todos os problemas de desenvolvimento; da atração exercida pela duração inferior dos cursos tecnológicos, em relação à dos tradicionais, ao fascínio da possibilidade de obtenção de uma formação superior pública e gratuita, em condições de concorrência muito menor que a da educação superior estatal regular.

Pensar nos fatores vocacionais relacionados à profissão do tecnólogo é também uma forma de procurar escapar aos estereótipos do que seja uma formação voltada a preparar para o mercado de trabalho:

É necessário superar a visão estreita de que ter por objetivo o mercado de trabalho resume-se a transmitir as informações e dar o treinamento que tornem possível obter um emprego após a formatura. A questão mais ampla que se coloca para os cursos é a de intermediar o saber e as competências do profissional, de forma a permitir que o aluno se aperfeiçoe enquanto pessoa e aprimore seus conhecimentos, continue sua formação, melhore seu convívio social e profissional, melhore a sua renda e, portanto, a sua qualidade de vida, tornando-se um melhor cidadão (Peterossi, 1999, p. 113).

Partindo da série de observações feitas até aqui em todo o capítulo, que dão os contornos da expectativa sobre o profissional com formação superior em tecnologia, a última seção será dedicada à tentativa de elaborar um perfil genérico do tecnólogo, bem como à apresentação de perfis específicos dos tecnólogos formados pelos cursos representados na pesquisa empírica que será discutida no capítulo 3.

2.4. Especificações e generalizações para um perfil do tecnólogo

A existência de pelo menos 112 graduações tecnológicas, segundo a última versão do Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia (MEC, 2010), torna no mínimo difícil a tarefa de elaborar um perfil geral do tecnólogo. Nesse sentido, serão seguidas aqui duas diferentes linhas de trabalho: primeiramente, serão apresentados perfis individuais correspondentes aos cinco cursos superiores tecnológicos representados na pesquisa realizada como base empírica para esta dis-

sertação; em seguida, será delineado um perfil geral do tecnólogo, a partir das considerações feitas ao longo deste capítulo.

Os sujeitos desta pesquisa são alunos de cinco cursos: 1) Análise de Sistemas e Tecnologia da Informação, 2) Logística e Transportes, 3) Tecnologia em Gestão Ambiental, 4) Tecnologia em Redes de Computadores e 5) Secretariado. Para a caracterização dos profissionais egressos desses cursos, serão citadas as descrições apresentadas pelo Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia (MEC, 2010).

O curso de **Análise de Sistemas e Tecnologia da Informação** frequentado por parte dos sujeitos desta pesquisa é uma variante do curso de **Análise e Desenvolvimento de Sistemas**. Este último é apresentado da seguinte forma:

O tecnólogo em Análise e Desenvolvimento de Sistemas analisa, projeta, documenta, especifica, testa, implanta e mantém sistemas computacionais de informação. Este profissional trabalha, também, com ferramentas computacionais, equipamentos de informática e metodologia de projetos na produção de sistemas. Raciocínio lógico, emprego de linguagens de programação e de metodologias de construção de projetos, preocupação com a qualidade, usabilidade, robustez, integridade e segurança de programas computacionais são fundamentais à atuação deste profissional (MEC, 2010, p. 50).

Na tipologia de Holland (1975), esse perfil apresenta maior proximidade com o tipo de personalidade *realista*, interessado em problemas concretos e na valorização e manipulação objetiva e concreta de “coisas”, como é o caso da linguagem, dos sistemas e das ferramentas computacionais, dos equipamentos e até das informações.

O Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia dá este perfil profissional para os egressos do curso de **Tecnologia em Gestão Ambiental**:

O tecnólogo em Gestão Ambiental planeja, gerencia e executa as atividades de diagnóstico, avaliação de impacto, proposição de medidas mitigadoras — corretivas e preventivas —, recuperação de áreas degradadas, acompanhamento e monitoramento da qualidade ambiental. Regulação do uso, controle, proteção e conservação do meio ambiente, avaliação de conformidade legal, análise de impacto ambiental, elaboração de laudos e pareceres são algumas das atribuições desse profissional, podendo elaborar e implantar ainda políticas e programas de educação ambiental, contribuindo assim para a melhoria da qualidade de vida e a preservação da natureza (MEC, 2010, p. 12).

O perfil apresenta traços característicos do tipo *convencional* (Holland, 1975), cumpridor de normas e regulamentos, de modo inflexível e perseverante. De fato, entre suas atividades estão *inspecionar, regular, controlar, proteger, conservar, avaliar a conformidade legal*. Mesmo a elaboração de políticas e programas de educação, em que se inserem traços criativos e de preocupação social, atende basicamente a um caráter normativo e regulador.

O curso de **Logística e Transportes** frequentado por parte dos sujeitos desta pesquisa passou a ser denominado, posteriormente à coleta dos dados, apenas **Logística**, para se adequar ao Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia. Esta é a descrição do profissional formado nesse curso, segundo o MEC:

O tecnólogo em Logística é o profissional especializado em aquisição, recebimento, armazenagem, distribuição e transporte. Atuando na área logística de uma empresa ou organização, planeja e coordena a movimentação física e de informações sobre as operações multimodais de transporte, para proporcionar fluxo otimizado e de qualidade para peças, matérias-primas e produtos. Ele desenvolve e gerencia sistemas logísticos de gestão de materiais de qualquer natureza, o

que inclui redes de distribuição e unidades logísticas, estabelecendo processos de compras, identificando fornecedores, negociando e estabelecendo padrões de recebimento, armazenamento, movimentação e embalagem de materiais, podendo ainda controlar recursos financeiros e ocupar-se do inventário de estoques, sistemas de abastecimento, programação e monitoramento do fluxo de pedidos. As responsabilidades no exercício das atribuições exigem visão sistêmica e estratégica, capacidade de comando, liderança, além de densos conhecimentos de estratégias de segurança e respectivas tecnologias e equipamentos (MEC, 2010, p. 37-38).

Também esse profissional apresenta personalidade predominantemente *realista* (Holland, 1975); mesmo o trato com pessoas ocorre, nessa profissão, num contexto altamente reificador.

Para o profissional formado pelo curso de **Tecnologia em Redes de Computadores**, o Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia dá este perfil:

O tecnólogo em Redes de Computadores é o profissional que elabora, implanta, gerencia e mantém projetos lógicos e físicos de redes de computadores locais e de longa distância. Conectividade entre sistemas heterogêneos, diagnóstico e solução de problemas relacionados à comunicação de dados, segurança de redes, avaliação de desempenho, configuração de serviços de rede e de sistema de comunicação de dados são áreas de desempenho deste profissional. Conhecimentos de instalações elétricas, teste físico e lógico de redes, normas de instalações e utilização de instrumentos de medição e segurança são requisitos à atuação deste profissional (MEC, 2010, p. 53).

No mesmo eixo tecnológico do profissional formado em Análise e Desenvolvimento de Sistemas, o tecnólogo em Redes de Computa-

dores também é um *realista*, segundo a tipologia de Holland (1975).

Por último, o curso de **Secretariado**, representado nesta pesquisa por turmas de duas instituições, tem este perfil profissional, segundo o Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia:

O tecnólogo em Secretariado planeja e organiza os serviços de secretaria de centros decisórios de uma instituição. Aplicando conceitos e ferramentas tecnológicas específicas de assessoramento, de forma a otimizar os processos vinculados a suas atividades, este profissional assessora executivos, diretores e suas respectivas equipes, planeja, organiza, implanta e executa atividades e metas da área, eventos, serviços protocolares, viagens, relações com clientes e fornecedores, comunicação e redação de textos técnicos, além de gerenciar informações (MEC, 2010, p. 40).

O tecnólogo em Secretariado denota um tipo de personalidade *convencional* (Holland, 1975), afeito ao cumprimento de normas e regulamentos, mesmo quando estes não vêm de códigos escritos, mas das disposições dadas no dia a dia pelo superior imediato a quem lhe cabe auxiliar. Há também nessa profissão características do tipo *empreendedor* (Holland, 1975), marcantes nas atividades de *planejamento, organização, julgamento, avaliação e apoio na tomada de decisões*.

Trevelin (2007) aponta a caracterização da tecnologia, nas últimas décadas, como novo conhecimento e novo produto econômico, com valor de uso e valor de troca. Nesse contexto, “as novas fábricas são os laboratórios e as instituições de pesquisa, desenvolvimento e inovação e os novos trabalhadores são os pesquisadores, os tecnólogos” (Trevelin, 2007, p. 51-52).

O tecnólogo em geral é visto, assim, como agente de desenvolvimento do processo de capacitação tecnológica, transformando suas habilidades em soluções para as necessidades empresariais e sociais (Colenci Jr., 1999 apud Trevelin, 2007).

Entre os atributos considerados indispensáveis para esse tipo de profissional, estariam: a) a capacidade de reconhecer problemas e de solucioná-los; b) uma adequada base científica balanceada com habilidades específicas; c) o conhecimento adequado das ciências básicas e fundamentais; d) a capacidade de comunicar suas ideias e de defender seus projetos; e) uma mentalidade receptiva e uma atitude positiva em face dos avanços tecnológicos e da própria vida; f) o autodidatismo; g) uma cultura sólida, em busca de novos conhecimentos e de atualização permanente; h) o domínio de linguagens computacionais; i) o domínio de língua estrangeira; j) uma capacidade de dedicar-se a trabalhos individuais e em grupo; k) liderança e empreendedorismo; l) responsabilidade e comprometimento profissional com resultados (cf. Trevelin, 2007; Ceeteps, 2010).

Diante dessas observações e partindo das informações e análises apresentadas ao longo do capítulo, um possível perfil geral do tecnólogo contaria com as seguintes características:

- a) **Objetividade.** É da própria natureza da tecnologia a evolução rápida de processos e equipamentos, o que exige do profissional especificamente treinado para lidar com esse fator que não se perca entre as mudanças, sabendo fixar-se sobre o que há de constante em sua atividade. Essa adesão ao que é firme num ambiente de muita variabilidade não significa conservadorismo, mas serve, antes, para garantir que os projetos não fiquem inacabados, que os bons processos gerem boas culturas tecnológicas, que os ganhos de conhecimento que se dão em ambientes amplamente caracterizados pela prática tenham um tratamento quase tão sistemático quanto o dos ambientes mais cientificamente controlados.
- b) **Criatividade.** Mas as mudanças constantes, como já dito, são inerentes ao contexto tecnológico. Nesse sentido, cabe ao tecnólogo uma parcela relevante de colaboração no processo

de aperfeiçoamento de procedimentos, técnicas e equipamentos, em que a percepção aguçada para o novo é uma qualidade desejável (cf. Laudares; Tomasi, 2003). Desse profissional, efetivamente, não é esperado o mero desempenho de atividades técnicas, mas um comprometimento constante no desenvolvimento da tecnologia, enquanto ciência aplicada à esfera ativa e produtiva em que o tecnólogo é, ou deve ser, mestre.

- c) **Comunicabilidade.** Como elo fundamental de uma corrente que liga o desenvolvimento científico ao desenvolvimento econômico, na sua condição de aplicador ou dinamizador de tecnologias, o profissional tecnólogo precisa ter uma habilidade comunicativa semelhante à de um tradutor ou intérprete. Além do mais, pelas posições que pode e deve ocupar nas empresas, não raro lhe cabe servir de ponte entre uma visão gerencial mais preocupada com o planejamento, a generalidade dos processos e os resultados e um entendimento técnico, próprio do chão de fábrica, da especificidade dos meios necessários para alcançar os objetivos empresariais. Nessas posições, é próprio de sua atividade também exercer a supervisão do trabalho de uma equipe com a qual precisa saber comunicar-se de modo claro e preciso.
- d) **Nível intermediário de liderança.** De modo geral, a atividade de liderança exercida pelo tecnólogo exigirá dele ao menos os atributos médios definidos por Collins (2002). Numa escala de cinco níveis, o tecnólogo, por sua formação, certamente domina o segundo nível, como *membro de uma equipe que dá contribuições valiosas*, e assim “põe em jogo suas capacidades a fim de conseguir alcançar metas coletivas e trabalha de forma eficaz em equipe”; com grande probabilidade consegue ser um *gerente competente*, terceiro nível de liderança, na medida em que “sabe organizar as pessoas e administra os recursos de maneira efetiva e eficiente para conseguir chegar

às metas estabelecidas”; e muito possivelmente se candidate à condição esperada para o quarto nível de liderança, enquanto *líder eficaz*, que se empenha “vigorosamente para tornar realidade uma visão clara e atraente, estimulando padrões de alto desempenho”, como também “alinha o compromisso das pessoas em função dos objetivos da empresa” (Collins, 2002, p. 38).

- e) **Versatilidade.** Do tecnólogo é esperado, enfim, que combine a capacidade de planejamento com a de execução de projetos; a criatividade com a atenção a questões de segurança e controle de qualidade; a liderança com o domínio de minúcias técnicas; o poder de decisão para arcar com mudanças às vezes radicais com a manutenção de uma linha precisa de procedimentos. A versatilidade, assim, talvez seja uma das características mais cultivadas e apreciadas nesse tipo de profissional, independentemente da área em que se concentre sua atividade. Requer conscienciosidade e aplicação, e por vários aspectos remete ao conceito de *resiliência* (cf. Job, 2003; London, 1983 apud Magalhães, 2005; Silveira; Mahfoud, 2008), tomado de empréstimo da física e desenvolvido pela psicologia, na medida em que um profissional versátil é também alguém capaz de retomada depois do enfrentamento de diversidades que inevitavelmente produzem alto grau de estresse e tendem a reduzir ao imobilismo ou ao conformismo.



CAPÍTULO 3

Escolhas dos tecnólogos em formação

Neste capítulo são apresentados e analisados os dados obtidos a partir de questionários a que foram submetidos alunos de diferentes cursos superiores de tecnologia.

O conjunto de sujeitos da pesquisa foi formado por 329 estudantes de cinco diferentes cursos, frequentados em cinco faculdades de tecnologia; 76 desses estudantes responderam a um pré-teste, e 253 ao questionário definitivo.

A partir de contatos pessoais que possibilitaram o acesso a diferentes turmas e instituições, a pesquisa obteve respostas de sete turmas de cursos tecnológicos de três unidades de uma instituição pública e de quatro turmas de duas instituições particulares, todas no Estado de São Paulo.

A abordagem da pesquisa foi qualitativa, com dados obtidos mediante questionários de perguntas abertas.

Duas primeiras informações vêm justamente do contexto de aplicação dos questionários, não havendo, nestes, perguntas que explorassem diretamente estes elementos: o curso frequentado e o domínio a que se subordina a instituição de ensino (público ou particular).

Os alunos entrevistados frequentavam cinco diferentes cursos tecnológicos: 191 (58% do universo de pesquisa) cursavam Logística e Transportes; 44 (13,4%), Tecnologia em Redes de Computadores; 41 (12,5%), Análise de Sistemas e Tecnologia da Informação; 38 (11,5%) Secretariado; 15 (4,6%), Tecnologia em Gestão Ambiental.

Dos respondentes, 82 (24,9%) frequentava instituições particulares de ensino e 247 (75,1%), instituições públicas. A distribuição entre os dois domínios tem implicações em alguns respostas, uma vez que parte dos sujeitos de pesquisa salienta a importância do ensino gratuito como motivação para a escolha do curso.

A primeira versão do questionário (pré-teste) contava com três questões abertas: a) “que motivos levaram você a escolher este curso?”; b) “fale sobre qualquer experiência sua relacionada à tecnologia”; c) “que tipo de satisfação você espera obter desta profissão?”

Foram obtidas 76 respostas ao pré-teste, a partir das quais mostrou-se necessário reformular a questão sobre as experiências com tecnologia e acrescentar outras três perguntas.

A necessidade de reformulação da questão sobre as experiências com tecnologia brotou do reconhecimento da falta de clareza de sua redação original. A questão fora pensada como um modo de extrair experiências ligadas à formação ou aos ramos de atividade profissional relacionados à tecnologia, mas sua ambiguidade permitiu respostas determinadas por um outro ângulo de visão. Assim, entre os relatos de experiências relacionadas à tecnologia apareceram, por exemplo, “ter feito exame de ressonância magnética”, “uso de celulares”, “jogar *video-game* Xbox Live 360”, “mexer no computador”, “a nossa vida no geral é rodeada de tecnologia, em casa, com o computador, o micro-ondas, a geladeira, qualquer meio de transporte, na faculdade, com o elevador”, “máquina fotográfica digital”, “eletrodomésticos cada vez mais sofisticados”. Estas e outras respostas não deixam de ser pertinentes à ideia geral de tecnologia, reforçando que o erro estava na formulação da pergunta.

Pensando na obtenção de um perfil mais completo dos sujeitos de pesquisa, na versão definitiva do questionário foram acrescentadas ainda perguntas básicas sobre o sexo e a faixa etária dos indivíduos. A questão voltada para as experiências com tecnologia foi desdobrada em duas perguntas, uma relativa à existência ou não de experiência

profissional afim à área do curso superior tecnológico escolhido e outra sobre a formação prévia. Este foi o formato final das questões dissertativas do questionário:

- a) Trabalha na área? Se sim, há quanto tempo e em que tipo de trabalho?
- b) Já fez outro curso superior ou técnico? Se sim, qual?
- c) Que motivos o levaram a escolher este curso?
- d) Que tipo de satisfação espera obter desta profissão?

A versão final do questionário foi submetida a 253 indivíduos, que, somados aos primeiros 76, completaram o total de 329 estudantes de cursos superiores de tecnologia sujeitos da pesquisa.

A primeira questão, relativa ao sexo, recebeu 251 respostas, já que o pré-teste não possuía essa questão e duas pessoas submetidas ao questionário final não responderam. Dos que responderam, 150 (59,8%) eram do sexo masculino e 101 (40,2%), do feminino.

O predomínio do sexo masculino repete de certa forma o resultado de pesquisa realizada em agosto de 2006 com alunos do Instituto UNA de Tecnologia, de Belo Horizonte, já mencionada (Machado, 2008). No caso da presente pesquisa, porém, a ausência de equilíbrio na representação dos diferentes cursos tecnológicos produz um viés que impede maior generalização a esse respeito.

A segunda questão, a respeito da faixa etária em que se encontravam os sujeitos desta pesquisa, obteve 252 respostas; novamente, excluem-se os 76 sujeitos do pré-teste, em que não havia essa pergunta, e um indivíduo submetido ao questionário definitivo não a respondeu. As idades ficaram assim distribuídas entre três faixas etárias predeterminadas: 152 (60,3%) pessoas tinham entre 17 e 25 anos; 75 (29,8%), entre 26 e 35 anos; 25 (9,9%), acima de 36 anos.

Mais uma vez pode ser observada uma semelhança de resultados em relação à pesquisa citada por Machado (2008), em que, no que diz res-

peito ao item idade, aparece que aproximadamente 65% dos estudantes do curso superior de tecnologia focado naquela pesquisa, de 2006, possuíam menos de 30 anos. O resultado obtido aqui, que situa a maioria dos sujeitos na faixa etária entre 17 a 25 anos, aponta também para uma maior procura por cursos superiores de tecnologia por parte de indivíduos caracterizados como adultos jovens (cf. Erikson, 1976a), inseridos no chamado *estágio de exploração* (cf. Super; Bohn Junior, 1980).

Esse estágio da vida vocacional, como observado no capítulo 1, é caracterizado pela autoanálise, pela representação de papéis e pela exploração ocupacional, que costumeiramente se iniciam no momento de estudos escolares para, depois, ocorrer também no trabalho, nos primeiros anos de carreira.

Nesse estágio, as necessidades, as capacidades, os valores e as oportunidades vão sendo avaliados pelo indivíduo (subestágio da *tentativa*); o jovem que deseja entrar no mercado de trabalho começa a levar em consideração o que a realidade lhe oferece (subestágio da *transição*) e passa, assim, a definir com maior clareza seus interesses (subestágio da *experiência*), para, em seguida (de modo geral por volta dos 25 anos), adentrar o *estágio de estabelecimento* (cf. Super; Bohn Junior, 1980).

Todos os 253 sujeitos de pesquisa submetidos ao questionário definitivo responderam à terceira questão. Destes, 127 (50,2%) não trabalhavam em área afim à do curso superior tecnológico que vinham frequentando e 126 (49,8%) trabalhavam. Ou seja, praticamente a metade já vivia uma experiência profissional semelhante ou ligada a área tecnológica escolhida. Esse contato prático com o que é exigido da profissão pode ter favorecido sua escolha ou pode ajudar a aprofundar as razões de uma permanência na área ou de futura mudança (cf. Super, 1967; Super; Bohn Junior, 1980).

Chamava a atenção o fato de 73 respondentes declararem experiência em áreas afins ao curso de Logística e Transportes (logística, 16; transporte, 15; administração, 11; expedição, 4; planejamento e

controle de produção, 4; almoxarifado, 3; compras e suprimentos, 3; armazenagem, 2; correios, 2; distribuição, 2; estoque, 2; faturamento, 1; importação, 1; área não especificada, 7), majoritário no universo da pesquisa, com 191 sujeitos, dos quais 115 responderam ao questionário definitivo. Ao mesmo tempo, todas as áreas de trabalho ligadas à informática somavam 60 ocupações, de um total de 85 estudantes entre os cursos de Análise de Sistemas e Tecnologia da Informação e Tecnologia em Redes de Computadores. No primeiro caso, portanto, 63,5% dos alunos de Logística e Transporte tinham experiência na área; no segundo, 70,6% atuavam em áreas de trabalho relacionadas à informática, base de seus cursos. São números significativos, por indicarem que cerca de dois terços desses alunos tinham vivências no mundo do trabalho que os poderiam auxiliar na identificação do caminho vocacional.

A terceira questão possuía um desdobramento, com o pedido da informação do tempo de atuação na área. Dos 126 sujeitos que afirmaram trabalhar em área afim à do curso escolhido, 17 não especificaram o tempo de experiência, e a faixa de tempo de experiência que prevaleceu foi a de 1 a 5 anos

Dos 253 sujeitos submetidos à quarta questão, que também só constava do questionário definitivo, 126 (50,4%) responderam que não fizeram outro curso superior ou técnico, 124 (49,6%) responderam ter esse tipo de formação e 3 não responderam.

Um dado significativo era o fato de quase metade dos entrevistados já ter enfrentado de alguma forma a experiência da escolha, ao decidir por determinada formação técnica, de modo geral paralela ao ensino médio, ou por uma formação superior.

As duas últimas questões são as que têm vínculo mais forte e direto com a maturidade vocacional, já que uma trata dos motivos que levaram a pessoa a escolher o curso e a outra, da satisfação esperada da profissão escolhida. Das respostas é possível obter algo das razões reconhecidas pelo sujeito em suas escolhas e do próprio conhecimen-

to de si, ou autoconceito (Super, 1967; Super; Bohn Junior, 1980), das necessidades humanas (Maslow, 1954 apud Super; Bohn Junior, 1980) e dos valores (Spranger, 1928 apud Super, 1967). Podem aparecer aqui também os interesses (Strong, 1955 apud Super; Bohn Junior, 1980), as habilidades (Holland, 1997 apud Magalhães, 2005) e indícios do tipo de personalidade (Holland, 1975).

Todos os 329 estudantes responderam à quinta questão, sobre os motivos que os levaram a escolher seu curso superior de tecnologia. Parte desses sujeitos apresentou mais de um motivo.

Os motivos declarados foram classificados em cinco âmbitos distintos, conforme enfatizassem: a) aspectos econômicos gerais (empregabilidade, retorno financeiro, obtenção de diploma de nível superior, estabilidade financeira); b) aspectos profissionais (coincidência com a área de atuação, ascensão profissional, aperfeiçoamento, qualificação, atuação prévia na área, especialização, etc.); c) aspectos de foro íntimo (interesse pela área, afinidade, aquisição de conhecimento, curiosidade, busca de novos desafios, etc.); d) atributos do curso (bom conceito da instituição, área em expansão, qualidade do curso, etc.); e) acessibilidade do curso (gratuidade, localização da faculdade, duração do curso, etc.); f) formação recebida anteriormente (conhecimento prévio da área).

Os três motivos mais apontados foram empregabilidade (119 declarações), interesse pela área (56) e coincidência com a área de atuação atual (47). O condicionamento socioeconômico desempenha aqui um papel importante, elevando o número de pessoas que fazem opções de carreira baseando-se numa suposta garantia de colocação. A hipótese desse condicionamento é reforçada pelo fato de o quarto motivo mais mencionado (com 39 declarações) ser o da gratuidade de uma parte dos cursos tecnológicos junto aos quais foi realizada a pesquisa.

A escolha motivada pelo interesse, segundo motivo mais apontado, pode sugerir que a pessoa conhece a si mesma a ponto de saber o que lhe traz satisfação; o interesse manifestado pela profissão pode

ajudar o indivíduo tanto no momento da escolha como na continuidade da carreira. Não há como negar, no entanto, que sob a palavra interesse podem-se ocultar diversos fatores não condizentes com a maturidade do autoconceito. Apenas a análise atenta de todas as respostas desses sujeitos pode permitir o mínimo discernimento necessário para avaliar em que medida o interesse, aqui, pode ser indício de escolhas bem amadurecidas.

A coincidência do curso com a área de atuação, terceiro motivo mais apontado, diz respeito a uma *experiência*. De modo geral, é correto dizer que essas pessoas já experimentaram algo relacionado à área escolhida, seja mediante o trabalho, seja por intermédio de formação anterior. E, com a experiência, vem também uma maior certeza sobre o caminho que esses indivíduos desejam trilhar.

A sexta e última questão dizia respeito à satisfação que a pessoa pretende alcançar com a profissão que escolheu. Como no caso dos motivos, vários sujeitos apresentaram mais de um tipo de satisfação em sua resposta. Do universo de 329 indivíduos, 9 deixaram de responder a essa questão.

Os tipos de satisfação esperada foram classificados segundo enfatizassem: a) a provisão de necessidades gerais (estabilidade financeira, boa remuneração, empregabilidade, etc.); b) a carreira profissional (realização profissional, ascensão, qualificação, reconhecimento, bom exercício da profissão, etc.); c) a resposta a interesses íntimos (realização pessoal, aquisição de conhecimentos, correspondência da área com interesses pessoais, etc.); d) a contribuição social (preservação do meio ambiente, ajuda ao próximo, etc.).

O fator socioeconômico sobressaiu mais uma vez, no desejo de que a profissão trouxesse estabilidade financeira, boa remuneração e a garantia da empregabilidade. Mas havia também em bom número desses estudantes a preocupação de exercer bem sua profissão, e disso extrair contentamento, mediante a realização, a ascensão, a qualificação e o reconhecimento profissional. E, não muito longe, uma

quantidade razoável de estudantes que apontavam fatores de natureza pessoal como meta para a vida profissional que pretendiam iniciar ou continuar a partir dali: realização pessoal, aquisição de conhecimentos e a correspondência com interesses próprios de cada um.

3.1. Implicações das diferenças sexuais

As diferenças de sexo constituem um elemento ainda relativamente pouco explorado nos estudos vocacionais, em comparação com outras variantes. Holland (1975) lamentava o fato de grande parte de seus conhecimentos empíricos sobre a personalidade e a conduta vocacional terem sido obtidos mediante o estudo exclusivo de sujeitos de pesquisa do sexo masculino. Alguns dos estudiosos que deram continuidade a sua pesquisa, porém, como é o caso de Fitzgerald e Betz, que revisaram sua tipologia de interesses vocacionais, encontraram evidências de uma tendência dos homens a apresentarem interesses mais elevados por atividades científicas, técnicas e mecânicas, enquanto as mulheres tenderiam a atividades sociais, artísticas e de escritório (cf. Magalhães, 2005). Super (1967) dizia que as diferenças sexuais podem ser medidas como qualquer outra característica, a ponto de permitir a construção de uma escala de masculinidade ou feminilidade dos interesses; segundo suas observações e as de outros estudiosos, os homens teriam interesses mais pronunciados pela atividade física, pelos objetos, pelos problemas mecânicos e científicos, pela política e pelo comércio; já as mulheres apresentariam interesses mais elevados pela arte, pela música, pela literatura, pelas pessoas, pelo trabalho em escritório, pelo ensino e pelo serviço social.

Os dados recolhidos na pesquisa relativos ao sexo podem ser comparados aos obtidos nos levantamentos citados no capítulo 2. O estudo citado por Machado (2008), tendo como sujeitos os estudantes de tecnologia de uma instituição de ensino superior, apre-

sentava o predomínio do sexo masculino, com 58% dos indivíduos pesquisados; a pesquisa é de 2006. Entre os sujeitos de pesquisa de Barros Filho et al. (2005), também pertencentes todos à mesma faculdade privada, os de sexo masculino atingiam o percentual de 88,1%. A ampla pesquisa de Peterossi (1999), que abarcava uma amostra de egressos de uma instituição pública de ensino tecnológico formados entre 1972 e 1996, apontava 77,14% de ex-alunos do sexo masculino. Os dados aqui obtidos com alunos de oito turmas de cinco cursos tecnológicos (já que três outras turmas responderam ao pré-teste, em que não foram questionadas quanto ao sexo) apontam também para o predomínio do sexo masculino, com 59,8% dos sujeitos de pesquisa.

Com percentuais diferentes, todas essas pesquisas indicaram a preponderância do sexo masculino. Vários fatores podem ser lembrados para justificar as diferenças entre os percentuais encontrados. O fator cronológico pode ter uma influência clara, já que o crescimento da presença das mulheres em áreas de atuação tradicionalmente masculinas ao longo dos últimos anos pode ajudar a explicar a queda do percentual masculino entre estudantes do ensino superior tecnológico verificada quando é comparado o percentual obtido por Peterossi (1999) com o citado por Machado (2008) e o da pesquisa aqui relatada. Outro fator é a abrangência das amostras; o alto percentual encontrado por Barros Filho et al. (2005) pode-se dever aos tipos de curso tecnológico ofertados pela instituição pesquisada, pois existe também uma tendência ao amplo predomínio de um dos sexos em determinados cursos (em nossa pesquisa, o curso de Secretariado confirma sua característica histórica de ampla presença feminina, ao passo que o de Tecnologia em Redes de Computadores, pelo menos no contexto pesquisado, apresenta-se como representante claro do predomínio masculino).

Dos cinco cursos frequentados pelos sujeitos da pesquisa, a configuração de três se apresenta fortemente determinada pelo quesito sexo. Em dois deles, a preponderância de um sexo supera os 90%: Secretariado, com 92,1% de mulheres, e Tecnologia em Redes de Com-

putadores, com 95,5% de homens. Em Análise de Sistemas e Tecnologia da Informação, 78% dos alunos é do sexo masculino.

Nesses casos, a maturidade vocacional manifestada pelas escolhas talvez possa ser percebida mais facilmente por uma análise do gênero minoritário em cada um desses cursos. Assim, convém fixar-se nas respostas dadas pelas 2 mulheres que cursam Tecnologia em Redes de Computadores, pelos 3 homens que cursam Secretariado e pelas 9 mulheres matriculadas em Análise de Sistemas e Tecnologia da Informação.

Um primeiro dado que se destaca nessas respostas é a falta de experiência anterior relativa ao curso escolhido. Dos 14 casos analisados, em 11 os sujeitos de pesquisa não atuavam na área; entre estes, apenas 4 tinham formação anterior que os aproximasse dos cursos frequentados: 2 fizeram curso técnico em Informática, 1 era técnico em Telecomunicações, 1 fez curso superior em Design Gráfico. As outras formações não os aproximavam diretamente da nova área escolhida: Comunicação Digital, Mecânica de Usinagem e Direito, para o curso de Secretariado; Geociências e Educação Ambiental, Letras e Enfermagem, para o curso de Análise de Sistemas e Tecnologia da Informação.

Os motivos e a expectativa de satisfação declarados, nesse contexto, reforçam a fragilidade das escolhas. Nos 11 casos em que os sujeitos de pesquisa não possuíam experiência anterior, profissional ou de formação, os motivos para a escolha do curso tecnológico eram: emprego (4 declarações), aquisição de habilidades (línguas, conhecimentos para a área administrativa, qualificação genérica), interesse pela área (2 declarações), acesso (segunda opção, falta de outras opções, gratuidade do curso, localização da faculdade), bom conceito da instituição, conhecimento de nova área e o desejo de pagar meia-entrada no cinema. A aposta na empregabilidade não é fútil, mas é uma das categorias de motivos que mais se prestam à ilusão, em especial no caso de quem ainda não teve atuação prática na área pretendida. As motivações definidas pelo acesso, do ponto de vista vocacional, podem ser indício de falta de intencionalidade na escolha; um exemplo

é um caso cuja resposta, aqui, foi categorizada como “bom conceito da instituição” somado à “falta de outras opções”; de fato, a resposta original, na íntegra, era:

Mais interessante na [*nome da instituição*]; campo de trabalho.

Uma outra leitura poderia sugerir “gratuidade do curso” em vez de “bom conceito da instituição”; seja qual for a interpretação da resposta, esse é um caso claro em que os interesses da pessoa não entram em comparação com as características da profissão. Desse modo, o caminho para a realização vocacional não é facilitado. Outros motivos apresentados manifestam seus equívocos: para o aprendizado de línguas, cursos específicos provavelmente serão mais úteis que uma formação tecnológica em Secretariado; para a aquisição de conhecimentos para a atuação em área administrativa, o curso de Administração poderia ser uma saída; o desejo de obter descontos no cinema dispensa maiores comentários. Na melhor das hipóteses, essa última pessoa pode não ter levado a pesquisa a sério; do contrário, é difícil dizer que leve a sério a si mesma.

O complemento de informações dado pelo tipo de satisfação esperada não muda essencialmente o julgamento da aparente falta de maturidade nas escolhas. Dois casos podem ser citados, por contraste. De um lado, o mesmo caso mencionado anteriormente (“Mais interessante na [*nome da instituição*]; campo de trabalho”), cujos motivos foram classificados como “bom conceito da instituição; falta de outras opções; emprego”, oferece como expectativa de satisfação “acesso a uma área dinâmica; estabilidade financeira”; assim, muito embora a opção pelo curso aparentemente tenha sido determinada por questões de oportunidade, a pessoa, refletindo sobre o futuro, vislumbra uma característica positiva da área escolhida e uma possibilidade de ascensão: começa, nesse sentido, a comprometer-se, o que pode ser de forte ajuda para enfrentar as dificuldades causadas por uma adesão motivada por critérios vocacionais frouxos. De outro lado, a satisfa-

ção esperada pela pessoa que declara como motivo para sua escolha a “meia-entrada no cinema” pode confirmar uma das duas hipóteses feitas no final do parágrafo anterior; escreve textualmente:

Quero ser atriz.

Numa interpretação mais livre e mais bondosa, o curso, aqui, pouco importaria, sendo a profissão obtida um meio de arcar com as despesas de formação necessárias para o ingresso na verdadeira carreira (a artística). No entanto, as informações obtidas pelas respostas dadas ao questionário não autorizam claramente esse modo de entender.

Da descrição das respostas desses 14 sujeitos aparentemente deslocados no que diz respeito à hegemonia do sexo oposto em seus cursos, é possível avaliar que em pelo menos 7 casos o deslocamento tende a ser efetivo, em razão dos outros fatores comentados: falta de experiência na área, motivos e expectativas pouco adequados ou fragilizados no contexto. O quesito sexo apareceu, aqui, muito mais como uma pista, embora, estando correta a interpretação dos estudos lembrados acima, a feminilidade dos interesses que levam ao trabalho em escritório e ao contato com pessoas possa dificultar o caminho dos três homens que se aventuram no curso de Secretariado, ao mesmo tempo em que a masculinidade dos interesses que conduzem ao trabalho com objetos e problemas técnicos e mecânicos tenda a tornar mais árduo o desenvolvimento da carreira das nove mulheres que se encaminham para trabalhar com a análise de sistemas e, sobretudo, das duas que se dedicarão às redes de computadores.

3.2. Implicações da idade

Trazendo agora para o foco o quesito idade, a maior parte dos estudantes de cursos superiores de tecnologia pesquisados, como já foi

dito, situa-se numa faixa etária que coincide em boa medida com o que Super chama o *estágio de exploração*, caracterizado, como exposto no capítulo 1, pela autoanálise, pela representação de papéis e pela possibilidade de exploração da ocupação desejada como profissão; na mesma faixa de idade compreende-se o início do *estágio do estabelecimento*, em que se costuma dar de fato a definição profissional (cf. Super; Bohn Junior, 1980; Magalhães, 2005). Embora a idade cronológica nem sempre coincida perfeitamente com a idade psicológica, ou maturidade (cf. Birren; Renner, 1977 apud Palacios, 2004), o fato de a formação tecnológica dar-se num tempo geralmente correspondente à etapa de exploração e tomada de decisões vocacionais tem implicações diretas sobre o grau de positividade e certeza das escolhas, tanto no sentido de encaminhamentos seguros quanto no de enganos que dificultarão a adaptação profissional.

Considerando a distribuição dos sujeitos de pesquisa por faixa etária e por curso, pudemos verificar que os percentuais mais expressivos da faixa de 17 a 25 anos encontravam-se nos cursos da área de informática, Análise de Sistemas e Tecnologia da Informação (75,6%) e Tecnologia em Redes de Computadores (65,1%). Esses cursos, em especial, apresentaram-se como opção de início de carreira nesta pesquisa, tendo ainda os menores percentuais de alunos com mais de 36 anos.

Fixando a análise sobre os sujeitos de pesquisa da faixa etária predominante, o quadro exploratório pode ficar mais claro se o fator idade for relacionado com a experiência profissional e a formação anterior.

Os dados encontrados na pesquisa confirmaram o caráter de opção de início de carreira do curso de Análise de Sistemas e Tecnologia da Informação, com pelo menos 14 alunos da faixa etária de 17 a 25 anos sem experiência profissional na área nem formação anterior afim; mas, no caso do curso de Tecnologia em Redes de Computadores, a hipótese não se confirmou: apenas um dos 28 mais jovens frequentadores do curso não teve contato com a área fora da faculdade. Excetuando, porém, esse caso, nos outros quatro cursos o percentual

de alunos sem experiência profissional ou de formação era elevado, variando de 39,7% a 75% dos alunos da faixa etária de 17 a 25 anos.

A importância desse dado quando o que está em foco é o quesito idade está, como já mencionado, na correspondência entre a faixa etária predominante entre os sujeitos desta pesquisa e o estágio de carreira considerado de exploração (Super; Bohn Junior, 1980), quando o confronto com a profissão se dá na escola, nas atividades de lazer e no próprio trabalho, de modo a formar, no indivíduo, um autoconceito vocacional baseado no campo de interesses reconhecido. Para os sujeitos mais jovens desta pesquisa, a ausência de um espaço de comparação como o que é oferecido pela formação anterior e/ou pelo trabalho pode ser determinante no que diz respeito ao amadurecimento vocacional, especialmente se a análise dos motivos de escolha do curso e da satisfação esperada revelar uma certa fragilidade no reconhecimento de interesses e valores. Para os demais sujeitos dessa faixa etária, interesses e valores não tão correspondentes à carreira iniciada confrontavam-se, no próprio ambiente, com outros interesses e valores que tenderiam a levá-los mais rapidamente à reflexão⁶. Afinal, se é da resolução positiva das crises determinantes de cada etapa da vida que surge a maturidade (cf. Erikson, 1976a, 1976b), o adiamento dos confrontos com o mundo das ocupações, na vida particular, na escola ou no trabalho, pode dificultar o amadurecimento vocacional.

Entre os alunos da faixa etária de 17 a 25 anos que não possuíam experiência na área nem formação anterior afim, dois motivos ou satisfa-

6 *Há quem postule o forte poder indutor da expectativa projetada pelo docente sobre seu discípulo, o chamado Efeito Pigmaleão, proposto pela primeira vez por Rosenthal e Jacobson no final da década de 1960 (ROSENTHAL, Robert; JACOBSON, Lenore. Pygmalion in the classroom. The Urban Review, v. 3, n. 1, p. 16-20, sept. 1968; ROSENTHAL, Robert; RUBIN, Donald B. Pygmalion reaffirmed. In: ELASHOFF, J. D.; SNOW, R. E. [orgs.]. Pygmalion reconsidered. Worthington, Ohio: Charles A. Jones Publishing Co., 1971). Segundo estudos nessa perspectiva, expectativas boas e encorajadoras dos professores em relação a seus alunos conduzem a resultados melhores que expectativas pessimistas. Seja como for, a existência de um ambiente de relacionamentos, especialmente positivos, desempenha sempre um papel substancial no caminho para o amadurecimento vocacional.*

ções mais ligados à realidade socioeconômica geral que à especificidade das profissões apareciam em destaque em todos os cursos: *empregabilidade* e *boa remuneração*. Entre os motivos, sobressaíam, ainda, aqueles ligados à possibilidade de acesso à formação: *gratuidade do curso* (em Logística e Secretariado) e *localização da faculdade* (em Logística).

Motivos mais relacionados ao específico da profissão escolhida, como *interesse pela área* e *afinidade*, se destacavam nos cursos de Análise de Sistemas, de Gestão Ambiental e de Secretariado; em Análise de Sistemas, as 10 declarações desses motivos competiam à altura com as 12 outras motivações, ligadas à realidade socioeconômica (*empregabilidade, boa remuneração, estabilidade financeira*), ao contexto de atuação (*experiência prévia, área em expansão, conhecimento de nova área*) e às condições de acesso (*bom conceito da instituição, falta de outras opções*); em Gestão Ambiental, motivos mais ligados à especificidade da profissão, como *interesse pela área, preservação do meio ambiente* e *gosto pelo trabalho com projetos* superavam, com 7 declarações, os outros motivos, declarados por 4 estudantes.

De modo geral, nas escolhas dos alunos da faixa de 17 a 25 anos que não possuem experiência na área nem formação prévia afim, tiveram um peso importante os condicionamentos socioeconômicos e de oportunidade de acesso. O prevalecimento dessas condições, de modo especial, no curso de Logística, pode dever-se ao fato de essa profissão, em expansão, como vários alunos declararam, ser relativamente menos conhecida. Em oposição, quase metade dos jovens que pretendiam a carreira oferecida pelo curso de Análise de Sistemas e Tecnologia da Informação apresentaram motivações mais ligadas ao exercício específico da profissão; a larga convivência dessa geração com a informática é provavelmente o fator que determina essa coincidência entre preferências pessoais e características da profissão escolhida. Já o fato de os alunos mais jovens do curso de Tecnologia em Gestão Ambiental apresentarem como motivos de escolha do curso itens mais relacionados à carreira pretendida permite enxergar forte

influência dos esforços recentes de conscientização ecológica, unida ao idealismo que é próprio da idade e que pode ou não transformar-se em firme convicção.

Para fechar a discussão em torno do fator idade, a transcrição de algumas respostas às perguntas sobre os motivos de escolha do curso e a satisfação esperada podem ilustrar o que foi dito até aqui. Primeiramente, um exemplo de maior clareza sobre o caminho a percorrer, provável indício de um autoconceito bem formado, mesmo em alguém jovem, que não atua na área e não teve formação anterior que o orientasse para esse ramo de atuação:

[motivos] Qualificação profissional e humana.
 [satisfação] Trabalhar dentro da minha futura área de pesquisa.
 (estudante de Logística e Transportes)

Este outro caso pode ser considerado o exato oposto do anterior, representando uma desorientação extrema; além das informações transcritas, é preciso acrescentar que esta pessoa declarou não trabalhar na área do curso, mas atuar como gerente administrativo:

[motivos] Preço e achei que era outra coisa.
 [satisfação] Ainda não sei.
 (estudante de Secretariado)

Declarações de dois outros sujeitos de pesquisa mostram escolhas feitas a partir de uma imagem de carreira descompromissada com a realidade mais terra a terra; no primeiro caso, um salto megalomaniaco; no segundo, um misto de desejo de superação e sujeição perpétua:

[motivos] Estar na [*nome da instituição*].
 [satisfação] Ser bom profissional e ficar rico, rodeado de mulher.
 (estudante de Logística e Transportes)

[motivos] Alta penetração de mercado.

[satisfação] Espero superar as expectativas dos meus futuros chefes.

(estudante de Logística e Transportes)

Num outro exemplo, pelo contrário, a imagem de carreira é tão rasteira, que fica evidente o impacto da falta de experiência de trabalho na área ou de formação anterior afim; é preciso acrescentar que esta pessoa declarou ter obtido formação superior em Letras:

[motivos] A possibilidade de conhecer uma nova área, de inteirar-me do mundo da tecnologia e informática, pois esta é uma área em franca expansão.

[satisfação] Espero entender melhor sobre informática e tecnologia a ponto de conseguir resolver problemas sozinha — no computador — e configurar — o computador — sem auxílio de terceiros.

(estudante de Análise de Sistemas e Tecnologia da Informação)

Este caso documenta bem o máximo de condicionamento socioeconômico sobre a escolha de carreira:

[motivos] Faculdade pública.

[satisfação] Uma profissão.

(estudante de Logística e Transportes)

Por fim, o mesmo condicionamento do caso anterior, aqui, é posto em xeque; o sujeito de pesquisa, embora pressionado pela falta de alternativas, reconhece que sua rendição ainda não é o bastante:

[motivos] É grátis.

[satisfação] Espero um bom emprego, mas parece que está bem difícil, pois para os cargos de logística as empresas cos-

tumam pedir formação em outras áreas, como Engenharia de Produção, Administração, PCP, etc.
(estudante de Logística e Transportes)

3.3. Diferentes níveis de encaminhamento vocacional

Pelo confronto dos motivos da escolha do curso e das satisfações esperadas, é possível reconhecer alguma coisa das necessidades, dos interesses e dos valores dos sujeitos desta pesquisa. Como foi dito no capítulo 1, esses termos têm significados precisos no campo dos estudos vocacionais: a necessidade representa uma condição ausente, que leva o indivíduo a agir para supri-la; os valores são objetivos que a pessoa se impõe para alcançar o bem-estar; interesses são atividades e objetos mediante os quais os valores são perseguidos (cf. Super Bohn Junior, 1980).

Os motivos mais ligados a aspectos socioeconômicos gerais e à acessibilidade do curso, bem como as satisfações identificadas com a provisão de necessidades gerais, relacionam-se com as necessidades básicas, dando, por isso, muita informação a respeito dos condicionamentos socioeconômicos, mas pouca ou nenhuma sobre os interesses e os valores dos sujeitos que lhes tornam mais atraentes ou adequados certos tipos de ocupação e de carreira. Nesse sentido, são extremamente relevantes para entender as escolhas, mas não permitem avaliar a maturidade vocacional implicada nessas escolhas. A ausência de outros tipos de motivos e de satisfações nas respostas permite, ao mesmo tempo, acreditar em escolhas feitas com menor convicção e muitas vezes com um elevado grau de descolamento entre a pessoa, com suas necessidades, interesses e valores, e a profissão.

Outros tipos de motivo e de satisfação permitem uma aproximação maior do núcleo de necessidades, interesses e valores que dão ideia do nível de maturidade vocacional dos sujeitos desta pesquisa. Assim, são indícios melhores os motivos que enfatizam aspectos de foro íntimo e

formação anterior, e boa parte dos motivos relacionados a aspectos profissionais e a atributos do curso; no caso das satisfações esperadas, as que enfatizam interesses íntimos e a contribuição social dão melhores pistas, seguidas por parte das declarações relativas à carreira profissional.

Com base nesses critérios de classificação e valoração das respostas recebidas para as duas últimas questões, os 329 sujeitos da pesquisa foram classificados em três ordens de encaminhamento vocacional: baixo, médio e alto. O emprego do termo encaminhamento, em vez de maturidade, aqui, é proposital. De fato, numa pesquisa não baseada em testes vocacionais completos e minuciosos, como é o caso desta, o diagnóstico de maturidade seria pretensioso e até desonesto; neste trabalho, o conceito de maturidade vocacional serve muito mais como horizonte teórico. Para os fins desta pesquisa, a ideia de encaminhamento ou de engajamento num caminho vocacional é suficiente.

Os casos classificados como de *baixo encaminhamento vocacional*, 112 (34,04% do universo de pesquisa), foram os caracterizados pela exclusividade ou preponderância de motivos e satisfações mais relacionados às necessidades básicas, segundo a explicação dada acima, e pela ausência de experiência na área e/ou formação anterior afim. Nessa categoria se encaixam também os sujeitos de pesquisa que apresentam motivos e satisfações de outra ordem, pelos quais, porém, fica evidente uma falta de clareza quanto ao caminho tomado.

Na categoria de *médio encaminhamento vocacional* foram reunidos os 109 (33,13%) sujeitos de pesquisa que também apresentam o predomínio de motivos e satisfações ligados às necessidades básicas, mas que possuem experiência profissional e/ou formação anterior afim que deem a entender que procuraram o curso atual para aprofundar um caminho já iniciado. O quadro é completado por indivíduos que declararam outros motivos e satisfações, mas não deram indícios da relação que estes têm com a profissão escolhida.

Como casos de *alto encaminhamento vocacional* foram contados os de 108 (32,83%) sujeitos em que há a preponderância de motivos e

satisfações que dão ideia da relação entre o conjunto de necessidades, interesses e valores dos sujeitos desta pesquisa e a profissão pretendida. Nesse caso, a existência ou não de experiência de trabalho na área e/ou de formação prévia afim pode até não ter importância.

Em todos os casos, os quesitos sexo, idade, formação anterior, trabalho na área e tempo de atuação entraram no julgamento como critérios de apoio à classificação.

Os números mostram um equilíbrio entre os três níveis nesta pesquisa. Assim, aparentemente pelo menos um terço dos sujeitos pesquisados pode enfrentar maiores dificuldades de colocação, desenvolvimento de carreira e até mesmo de conclusão do curso (baixo encaminhamento vocacional); outro terço pode avançar com mais facilidade, mas vir a experimentar em algum momento um desconforto com a direção tomada com base em conveniências e tendências do mercado de trabalho, altamente mutáveis (médio encaminhamento vocacional); o último terço tende a atravessar ou já ter atravessado a fase exploratória de carreira com bons níveis de certeza, e a encaminhar-se a passo seguro para os estágios de estabelecimento e permanência (alto encaminhamento vocacional).

Quando considerados os diferentes graus de encaminhamento vocacional em relação ao curso frequentado, os dados apontavam para tendências específicas de cada uma das áreas a que pertenciam os sujeitos da pesquisa. O equilíbrio mantinha-se nos cursos de Tecnologia em Gestão Ambiental e Secretariado. No de Análise de Sistemas e Tecnologia da Informação, havia maior concentração de estudantes no nível médio de encaminhamento vocacional. Já em Logística e Transportes e Tecnologia em Redes de Computadores, havia tendências opostas: no primeiro, maior quantidade de casos classificados como de baixo encaminhamento vocacional; no segundo, o maior percentual da pesquisa em termos de alto encaminhamento e também o menor índice de baixo encaminhamento vocacional.

Algumas razões podem ser dadas para esses dois últimos resultados. A formação em Logística e a própria área de trabalho são relativamente

mais recentes e menos conhecidas (vários sujeitos de pesquisa falavam mesmo de uma “área nova”, e alguns confessavam não saber de que se tratava antes de iniciar o curso), o que torna a expectativa de emprego um referencial mais forte que as características próprias do trabalho; todos os alunos desse curso que responderam à pesquisa estudavam em instituição pública, o que leva a gratuidade do curso a aparecer muitas vezes como motivo para a escolha; nas regiões em que o curso era oferecido, pesava também a ausência de outras instituições públicas próximas, o que fazia da localização da faculdade um outro motivo muito lembrado. Como já explicado, em termos vocacionais os condicionamentos socioeconômicos (como é o caso da empregabilidade) e de acesso (gratuidade e localização dos cursos) são indicativos pobres da adequação entre as necessidades, os interesses e os valores dos sujeitos e as características das ocupações ou carreiras.

No caso do curso de Tecnologia em Redes de Computadores, a elevada disseminação da informática traz para perto da experiência cotidiana muitos dos elementos próprios das profissões ligadas à tecnologia da informação. Assim, as pessoas se posicionam mais cedo e com maior clareza em relação às características das atividades relacionadas com a informática. Muitos dos sujeitos desta pesquisa matriculados nesse curso possuíam formação anterior afim e já trabalhavam na área; vários deles já se haviam posicionado inclusive ante as diferenças de cada ramo de atividade relacionado aos computadores: alguns declararam optar pelo trabalho com redes por não se sentir confortáveis com as linguagens de programação, por exemplo.

Uma série de declarações são destacadas a seguir para ilustrar os diferentes níveis de encaminhamento vocacional.

a) Baixo encaminhamento vocacional

Para esta e as duas próximas seções foram pinçados alguns exemplos mais nítidos e que permitam comentários representativos das situações encontradas na pesquisa, sem a preocupação de dar espa-

ção proporcional a todos os cursos. As transcrições a seguir são uma amostra dos casos classificados como de baixo encaminhamento.

Um tipo de declaração frequente aponta *descompasso entre os motivos apresentados e as satisfações esperadas*, como se a pessoa não considerasse concretamente o que a profissão pode lhe render e que espécie de empenho lhe exige. O primeiro caso, segundo os critérios apresentados antes, até poderia classificar-se como de médio encaminhamento vocacional, pela experiência de trabalho já obtida; no entanto, a declaração de motivos tem um peso evidente. O segundo caso já foi usado como exemplo anteriormente.

[motivos] Desconheço.

[satisfação] Todas; atuo na área há dois anos.

(estudante de Logística e Transportes)

[motivos] Estar na [*nome da instituição*].

[satisfação] Ser bom profissional e ficar rico, rodeado de mulher.

(estudante de Logística e Transportes)

Outros casos chamam a atenção pelo *desacordo entre o momento vocacional e a idade*. Este primeiro é de uma pessoa sem formação anterior afim e não atuante na área, na faixa etária dos 26 aos 35 anos:

[motivos] Escolha.

[satisfação] Conhecimento.

(estudante de Secretariado)

O estilo telegráfico da resposta é comum a outros questionários, e aqui, especificamente, gera algumas questões, como: em que se baseia essa “escolha”, sem antecedentes de experiência? Para que servirá o “conhecimento” obtido? Será um qualificante para o trabalho já realizado, seja este qual for? Nessa faixa etária, é bastante provável que

o curso tenha sido procurado pela oportunidade de obtenção de um diploma de nível superior, por uma pessoa insatisfeita com a atual colocação, subempregada ou mesmo sem trabalho. Estes dois outros casos encaixam-se na mesma categoria; sem formação anterior afim e sem experiência de trabalho na área, na faixa etária dos 26 aos 35 anos, suas declarações não correspondem nem à atitude exploratória nem à de estabelecimento de carreira (cf. Super; Bohn Junior, 1980):

[motivos] Afinidade com tecnologia e curiosidade.

[satisfação] Obter conhecimento e um bom emprego.

(estudante de Tecnologia em Redes de Computadores)

[motivos] Pagar meia-entrada no cinema.

[satisfação] Quero ser atriz.

(estudante de Análise de Sistemas e Tecnologia da Informação)

A clareza de imagem de carreira da segunda pessoa, ao declarar a profissão almejada, é apenas aparente. Uma profissão ou carreira não é determinada unicamente por uma opção firme tomada no ponto de partida; como em tudo na vida, também aqui é preciso comprometimento com o meio para viabilizar o fim. Como dito anteriormente, ao focar o mesmo exemplo na discussão a respeito das implicações das diferenças sexuais, a estudante não declara como motivo de escolha do curso a obtenção de uma profissão que lhe permita financiar o sonho de se tornar atriz. Se fosse esse o caso, a pessoa, embora se mantivesse distante do objetivo traçado, mostraria empenho para alcançá-lo, o que já caracteriza uma visão mais realista e madura da carreira — que, de fato, nessa hipótese, já poderia ser considerada uma carreira em pleno andamento, ainda que iniciada de modo indireto.

Vários outros sujeitos de pesquisa com motivos mais frágeis do ponto de vista vocacional apresentam como satisfação esperada a *obtenção do diploma como condição para concorrer a cargos públicos*:

[motivos] Ter feito curso de transporte na [*nome da instituição*] — técnico — e também por ser o único dado à tarde na [*nome da instituição*].

[satisfação] Trabalhar no setor público em um cargo de nível superior.

(estudante de Logística e Transportes)

[motivos] Rápido, público e próximo de casa.

[satisfação] Satisfação profissional e certificado para prestar concursos.

(estudante de Logística e Transportes)

Uma série de outras declarações é caracterizada por um *discurso* que procura atenuar o fato de os motivos de escolha nada terem a ver com a adequação dos interesses e valores pessoais às características da profissão. O caso a seguir expressa a crença numa empregabilidade de “quase 100%” que é própria de vários outros sujeitos da pesquisa:

[motivos] Primeiro, porque o curso escolhido cai como uma luva, pois moro na cidade-satélite de Cumbica, e lá há muitas transportadoras e distribuidoras, e é carente de profissionais qualificados. A probabilidade de que eu consiga um emprego na área é quase 100%.

[satisfação] Econômica, financeira, conhecimento na área, e poder oferecer melhorias na área, expandir meus horizontes.

(estudante de Logística e Transportes)

Às vezes, porém, as pessoas desistem de discursar, revelam seus motivos sem maquiagem e deixam nas respostas reticentes a dúvida quanto a terem ou não amadurecido suas razões para a escolha da área:

[motivos] A princípio escolhi prestar o vestibular para esse curso somente por ser pouco concorrido.

[satisfação] A satisfação pessoal, conseguir um bom emprego.
(estudante de Logística e Transportes)

Uma parte dos sujeitos da pesquisa dá a ideia de uma *falta de compromisso com a profissão*, aparentando indiferença em relação ao resultado prático da escolha de curso que fizeram:

[motivos] Escolhi por curiosidade.
[satisfação] Espero obter o máximo de conhecimento possível, ainda que eu não consiga atuar na área.
(estudante de Logística e Transportes)

[motivos] Eu escolhi este curso, pois é numa faculdade pública, na minha cidade e é ótimo para conseguir um trabalho, porque há muitas vagas de emprego nesta área.
[satisfação] Eu espero conseguir um ótimo trabalho para fazer uma outra faculdade que tenho vontade. Porém, se eu gostar, seguir carreira.
(estudante de Logística e Transportes)

Enfim, há alguns exemplos de *mudança de perspectiva ante a insatisfação das expectativas iniciais*. O modo de enfrentar a crise (cf. Erikson, 1976a) sugere um desfecho às vezes positivo, com tentativa de readaptação, outras vezes negativo, marcado pelo impasse:

[motivos] A minha escolha se deu principalmente pela [*nome da instituição*] e pelo fato de a logística estar em evidência no mercado de trabalho.
[satisfação] De início eu esperava entrar no mercado com melhores chances. Agora eu espero me preparar, para talvez me tornar uma professora, mas só o fato de poder estudar em uma boa faculdade já me dá muita satisfação.
(estudante de Logística e Transportes)

[motivos] Aprender coisas novas, me atualizar.
 [satisfação] Bom, por dificuldades em algumas matérias me desmotivei, não sinto paixão pelo curso e isso tem me frustrado. Não sei mais o que esperar do curso.
 (estudante de Logística e Transportes)

b) *Médio encaminhamento vocacional*

Segundo os critérios de classificação já apresentados, os exemplos a seguir foram considerados casos de médio encaminhamento vocacional.

Várias declarações sugerem um *caminho confuso ou tortuoso*, que de qualquer forma dá a ideia de uma busca da melhor adequação das necessidades, dos interesses e dos valores da pessoa a uma profissão. No primeiro caso, após um período de conflito entre as referências iniciais de formação e trabalho e tentativas de graduação baseadas numa aptidão que o sujeito reconhece em si mesmo, a tentativa atual pode ou não marcar um momento de definição:

[motivos] 1º Inaptidão com exatas — fiz apenas o primeiro semestre de Tecnologia em Construção Civil: Edifícios, na [nome da instituição]. 2º Não conseguir misturar hobby/prazer com profissional/dever — parei o curso de Arquitetura e Urbanismo na [nome da instituição]. 3º Ter feito curso técnico em Administração. 4º Trabalhar na [nome da empresa].
 [satisfação] Alcançar a satisfação pessoal pela satisfação profissional pelo conhecimento técnico e tecnológico e sua aplicação.
 (estudante de Logística e Transportes)

O sujeito da pesquisa reconhece sua inaptidão para uma habilidade necessária a uma de suas escolhas anteriores e deixa entrever características de personalidade intelectual e artística (cf. Holland, 1975), na tentativa de formação em Arquitetura, que revela corresponder a

suas preferências íntimas (“hobby/prazer”). De outro lado, a dupla de cursos formada por Tecnologia em Construção Civil e Arquitetura também denota características realistas e empreendedoras, compatíveis com a Administração (opção para o curso técnico) e, em parte, com a Logística (atual opção de nível superior). A falta de outras informações não permite compreender se esse conflito de características de personalidade já chegou a um momento de solução, o que impede a classificação desse caso como de alto encaminhamento vocacional.

O segundo exemplo de caminho tortuoso é de uma pessoa com formação incompleta em Direito, na faixa etária dos 26 aos 35 anos, do sexo masculino e sem experiência na área:

[motivos] Adquirir conhecimentos para trabalhar na área administrativa.

[satisfação] Espero poder trabalhar em uma grande empresa e assessorar grandes empresários ou atuar na área administrativa em algum departamento.

(estudante de Secretariado)

Como visto no capítulo 2, o perfil profissional do tecnólogo em Secretariado comporta as habilidades e tarefas desejadas por esse estudante. A opção pelo Direito revela consistência na escolha por ocupações em que são valorizados traços de personalidade convencional (cf. Holland, 1975), como é o caso do Secretariado. O que chama a atenção aqui, porém, é a combinação de três outros fatores: idade, menos compatível com o estágio de exploração (cf. Super; Bohn Junior, 1980); sexo, amplamente minoritário nesse curso; falta de experiência de trabalho na área ou de formação afim. Diversos fatores não expressos podem ter condicionado a escolha desse curso, como a acessibilidade, o desconhecimento de algumas especificidades da profissão, a necessidade de diplomação, o desemprego, alguma incompatibilidade não declarada com uma formação como a de Administração, entre outros.

Em outros casos, *a expectativa é desproporcional ao caminho tomado*, ou exagerada ou contida demais:

[motivos] Pela oportunidade de trabalho a mim oferecida.

[satisfação] Poder dar aula sobre a matéria e conseguir ficar rico!
(estudante de Logística e Transportes)

[motivos] Me identifico com a área e também para conseguir uma outra colocação.

[satisfação] Se conseguir uma colocação nesta área, já é motivo de satisfação.

(estudante de Secretariado)

Isso não significa necessariamente que a formação escolhida seja incompatível com o perfil desses estudantes; o que ocorre é que precisarão amadurecer as razões que os prendem a esse curso e a essa profissão para conseguir recuperar-se da eventual frustração dos objetivos que se impuseram no início.

Diversos sujeitos depositam boa parte de sua *confiança na qualidade da instituição*. O caso a seguir poderia sugerir um baixo encaminhamento vocacional, não fosse o fato de o sujeito ter uma formação técnica afim:

[motivos] Logística é uma área muito recente e por isso de grandes oportunidades. Então, optar por uma faculdade nessa área pode resultar em “sucesso profissional”. Devemos considerar também que a [*nome da instituição*], além de ser gratuita — mediante aprovação no vestibular —, pertence ao [*nome da instituição*], que tem tradição no ensino técnico e superior.

[satisfação] Espero que atuando como um tecnólogo em logística possa obter “realização profissional”, ou seja, consiga reconhecimento e destaque no mercado.

(estudante de Logística e Transportes)

Os dois últimos exemplos, a seguir, demonstram uma *capacidade de projeção* que pode ajudar a encaminhá-los na carreira. O primeiro declara ter feito o exercício de pensar-se como futuro profissional; o segundo tomou como ponto de partida uma habilidade que já reconhecia em si e, agora, busca identificar outras que lhe permitam continuar na profissão:

[motivos] Pensei muito ao escolher um curso que ao mesmo tempo fosse interessante e que me desse um retorno financeiro muito bom. O mercado de trabalho na área de logística é muito bom, se expande a cada dia e é rentável. Me imaginei — fiquei me imaginando — trabalhando na área... Até que acabei escolhendo o curso. — Obs.: A [*nome da instituição*] estar localizada em [*município*] facilitou muito também.

[satisfação] Além de satisfação pessoal — sim, é importante gostar do que se faz —, espero ganhar bem o suficiente para viver — bem.
(estudante de Logística e Transportes)

[motivos] O fato de ter uma localização boa e conter estatística na grade curricular.

[satisfação] Por enquanto estamos aprendendo apenas a base, mas com o tempo acredito que consiga descobrir o que eu realmente goste de fazer e seguir como carreira.

(estudante de Logística e Transportes)

c) Alto encaminhamento vocacional

Alguns dos casos mais interessantes de aparentemente alto encaminhamento vocacional encontrados na pesquisa estão transcritos a seguir.

Nem sempre a forte influência dos condicionamentos socioeconômicos determina a fragilização da caminhada vocacional. Há vários casos em que *as restrições são vividas como oportunidades*. Neste

exemplo, o curso atual não foi a primeira opção, mas vem sendo encarado como um modo de aproximação do ideal:

[motivos] O principal motivo foi porque passei na [*nome da instituição*]; das três faculdades públicas que tentei foi a única em que consegui passar. Mas o curso de Logística tem muito em comum com o curso que quero fazer, que é Engenharia de Produção, que acredito que irá me ajudar futuramente.

[satisfação] A principal satisfação que espero obter é a econômica; espero conseguir um bom emprego com uma bela remuneração. E também uma experiência profissional que possa me possibilitar a escolha dos melhores empregos.

(estudante de Logística e Transportes)

É importante ressaltar que a relação entre cursos feita por esse sujeito da pesquisa demonstra o alinhamento de suas características pessoais com o perfil de carreira escolhido, o que pode ser observado numa comparação entre o perfil profissional do tecnólogo em Logística, já apresentado no capítulo 2, e o perfil do engenheiro de produção. O tecnólogo em Logística

é o profissional especializado em aquisição, recebimento, armazenagem, distribuição e transporte. Atuando na área logística de uma empresa ou organização, planeja e coordena a movimentação física e de informações sobre as operações multimodais de transporte, para proporcionar fluxo otimizado e de qualidade para peças, matérias-primas e produtos. Ele desenvolve e gerencia sistemas logísticos de gestão de materiais de qualquer natureza, o que inclui redes de distribuição e unidades logísticas [...] (MEC, 2010, p. 37-38).

Já os engenheiros de produção, segundo a Classificação Brasileira de Ocupações do Ministério do Trabalho e Emprego,

controlam perdas de processos, produtos e serviços ao identificar, determinar e analisar causas de perdas, estabelecendo plano de ações preventivas e corretivas. Desenvolvem, testam e supervisionam sistemas, processos e métodos produtivos, gerenciam atividades de segurança do trabalho e do meio ambiente, planejam empreendimentos e atividades produtivas e coordenam equipes, treinamentos e atividades de trabalho (MTE, 2002).

Embora o foco das profissões seja diverso (aquisição, recebimento, armazenagem, distribuição e transporte, para uma, sistemas, processos e métodos de produção, para a outra), as atividades guardam semelhança: análise, planejamento, coordenação de processos, objetos e pessoas, gerenciamento e supervisão, controle, entre outras.

Em outro exemplo de transformação das restrições em oportunidades, uma necessidade formal da carreira — a titulação — leva a abraçar o curso como chance de atualização, para alguém que já tem mais de 35 anos e duas décadas de experiência na área:

[motivos] Obtenção do certificado e atualização do conhecimento.

[satisfação] Já tenho, gosto do que faço.

(estudante de Secretariado)

Em carreiras já iniciadas, *a formação pode acrescentar qualidade à experiência* já vivida e ajudar a consolidá-la:

[motivos] Meu primeiro emprego foi como secretária, e como eu gostei achei melhor “continuar” na área.

[satisfação] Atender sempre da melhor forma meu superior até um dia chegar a ser secretária de um grande diretor de uma multinacional.

(estudante de Secretariado)

Neste segundo exemplo, além do desejo de qualificação, o sujeito busca retomar o fio da meada de uma carreira forçada a um hiato por alguma circunstância:

[motivos] Já trabalhei na área de informática, mas estou afastado da área e gostaria de retornar e por isso estou me preparando.

[satisfação] Realização profissional e satisfação pessoal.

(estudante de Análise de Sistemas e Tecnologia da Informação)

A pessoa, nesse caso, tem mais de 35 anos e teve formação técnica em Eletrônica. Levando em conta essas informações, é possível comparar os dois momentos de formação e, a partir do desejo declarado de retomar a área de informática, verificar a consistência da carreira. O perfil do tecnólogo em Análise de Sistemas apresenta um profissional que

analisa, projeta, documenta, especifica, testa, implanta e mantém sistemas computacionais de informação. Este profissional trabalha, também, com ferramentas computacionais, equipamentos de informática e metodologia de projetos na produção de sistemas. Raciocínio lógico, emprego de linguagens de programação e de metodologias de construção de projetos, preocupação com a qualidade, usabilidade, robustez, integridade e segurança de programas computacionais são fundamentais à atuação deste profissional (MEC, 2010, p. 50).

Segundo o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, o técnico em Eletrônica

participa do desenvolvimento de projetos. Executa a instalação e a manutenção de equipamentos e sistemas eletrônicos. Realiza medições e testes com equipamentos eletrônicos. Executa

procedimentos de controle de qualidade e gestão da produção de equipamentos eletrônicos (MEC, 2011, [on-line]).

Partilhando de uma série de habilidades (planejamento, implantação, controle, entre outras), uma diferença salta aos olhos entre as duas ocupações: o tecnólogo em Análise de Sistemas lida de modo especial com os programas (ênfase no aspecto virtual), enquanto o técnico em Eletrônica lida principalmente com os equipamentos (ênfase no aspecto físico). Assim, a decisão de uma retomada do trabalho com a informática pode-se basear, entre outros fatores, numa tentativa de adequação a aptidões já reconhecidas na fase de exploração e que mereceram nova aposta no início do estágio de estabelecimento da carreira (cf. Super; Bohn Junior, 1980). Não há indícios, porém, de ruptura; a passagem para a ocupação eleita como mais correspondente parece dar-se com serenidade.

Falando ainda de carreiras já iniciadas, muitas vezes *a certificação é o arremate de um caminho vocacional* em que a identificação e o empenho com a profissão sempre foram muitos altos:

[motivos] O primeiro motivo foi o de já atuar na área. Em segundo lugar, por sempre ter gostado de organização e também de transportes em geral. E, para confirmar a escolha, fiz um curso técnico em Logística Empresarial.

[satisfação] Conhecimento. É claro que buscamos um diploma do superior, para nos qualificarmos para o mercado de trabalho, mas hoje eu busco conhecimento, eu tento correr atrás do tempo perdido, e desta forma incentivar meus filhos a buscarem conhecimento, cultura e educação.

(estudante de Logística e Transportes)

Destaca-se, na exposição da satisfação esperada, a interação entre valores criativos e de atitude (cf. Frankl, 1989a). A intenção de incen-

тивар os filhos à busca de conhecimento, cultura e educação é marcada por um sentido de construção, de mudança da realidade, após um caminho repleto de dificuldades e de luta com os condicionamentos expresso pela frase “tento correr atrás do tempo perdido”.

Vários sujeitos de pesquisa declararam uma *busca consciente da identidade profissional*, como é o caso dos dois exemplos a seguir:

[motivos] Acredito que desde a minha tenra idade havia em mim certa vocação a gostar de transportes. Em quase todos os empregos em que já trabalhei, havia sempre alguma coisa a ver com logística. Meu atual emprego fiscaliza operadores do sistema de transporte público urbano.

[satisfação] Esta é uma profissão relativamente nova no mercado, portanto, pode haver bastante oferta para ocupação de vagas colaborativas (empregatícias/consultoria); esta profissão tem substituído, com vantagens, diversos outros cargos/funções em empresas; você pode aprimorar conhecimentos na área, podendo conseguir ascensão profissional, e, por fim, posso estar executando uma função/trabalho que torna-me agradável e de fácil adaptação, pois, devido minha vocação, posso gostar muito de trabalhar e desempenhar eficientemente minhas atribuições.

(estudante de Logística e Transportes)

[motivos] Sempre procurei uma formação na qual me desse um retorno financeiro e que eu realmente amasse o que fizesse. Portanto, procurei através de cursos minha identidade profissional e encontrei a logística.

[satisfação] Minha independência financeira e auge profissional.

(estudante de Logística e Transportes)

Em outros sujeitos, destaca-se o *reconhecimento dos próprios interesses*, passo fundamental a partir do qual definir a profissão:

[motivos, experiência e satisfação] Escolhi este curso porque abrange tudo o que eu gosto, tudo o que eu já vinha pensando em cursar: eu procurava um curso que tratasse de empresa, um curso como Economia ou Contabilidade, por exemplo. Ao saber o que era logística, ficou certo em minha mente de que eu faria este curso, e faria na [nome da instituição]. Eu não tenho nenhuma experiência relacionada à logística. Meu único contato com logística é na [nome da instituição]. Eu espero seguir grande parte da minha vida profissional na área de logística.

(estudante de Logística e Transportes)

[motivos] Um dos motivos foi a escolha da profissão; pretendo me especializar na logística reversa — tecnologias ambientais.
[satisfação] Satisfação profissional, em trabalhar naquilo em que gosto.

(estudante de Logística e Transportes)

No primeiro exemplo, a pessoa efetivamente se comparou com características das profissões e elegeu aquelas em que suas inclinações pessoais estavam mais representadas. Analisando o caminho declarado segundo as categorias de Holland (1975), é perceptível uma personalidade com traços convencionais (compartilhados pela contabilidade, pela economia e, em menor grau, pela logística) e realistas (presentes nas três ocupações, mas mais fortemente na última); a preferência por um trabalho “de empresa” revela inclinação para o contexto administrativo, confirmando os traços convencionais e realistas da personalidade.

Há vários casos de pessoas despertadas para a profissão por uma *combinação de valores*. No primeiro exemplo a seguir, a identificação obtida graças ao tempo de atuação na área foi tão importante quanto o desejo de crescimento profissional como meio de prover às necessidades da família:

[motivos] Trabalhei durante nove anos em uma empresa de transporte de cargas aéreo e escolhi esse curso com a intenção de crescer nessa profissão.

[satisfação] Continuar na área que eu gosto, tenho prazer em trabalhar e também realização pessoal, com um salário melhor e poder dar mais conforto à minha filha.

(estudante de Logística e Transportes)

No segundo exemplo de combinação de valores, o fascínio ante a descoberta das características da profissão se uniu à gratidão pela oportunidade de ocupação:

[motivos] A princípio não tinha ideia do que era logística e muito menos onde utilizá-la. Mas, ao descobrir da imensidão que a logística se envolve, fiquei encantada ao descobrir que a utilizamos em todas as atividades do nosso cotidiano. Mas o que fez eu me apaixonar pela logística é a expansão na área de trabalho.

[satisfação] Em primeiro lugar a satisfação pessoal: depois de algum tempo desempregada, afeta até a autoestima; e depois o que todo ser humano espera da profissão: independência financeira, conquista de alguns bens materiais.

(estudante de Logística e Transportes)

A escolha profissional, nesse último caso, vem sendo, assim, um desfecho positivo determinado pelo prevaecimento dos chamados valores de atitude (Frankl, 1989a), numa demonstração de resiliência e ressignificação da própria experiência.

Por último, um relato que exemplifica bem a *relação entre os estágios de vida e a carreira*, para a qual Super chama a atenção (cf. Super; Bohn Junior, 1980):

[motivos] Pode parecer “ingênuo” a outros, porém desde a minha pré-adolescência sempre estive envolvido profissionalmente, mesmo sem conhecimento, com a Logística e Transportes, já que meu primeiro emprego foi um carrinho para carregar as compras das senhoras, da feira-livre até sua residência, carrinho esse feito pelo meu pai, de madeira com rolimãs. Nessa fase da minha vida já crescia em mim o interesse por desenvolver estratégias e elaborar planos para solucionar problemas tidos como difíceis. Daí, toda a minha trajetória profissional até o momento atual sempre esteve ligada a Logística e Transportes.

[satisfação] Espero a satisfação pessoal por estar fazendo algo que gosto, e poder passar adiante o conhecimento adquirido durante a graduação, a pós e o mestrado, já que decidi, e esforçar-me-ei o quanto for preciso, para me formar professor nesta área!

(estudante de Logística e Transportes)

3.4. Autoconceito

Nos estudos sobre vocação, a formação do autoconceito é considerada uma questão fundamental para o estabelecimento de carreira (cf. Super; Bohn Junior, 1980; Savickas, 1997; Magalhães, 2005). Nesta última seção serão apresentados e comentados alguns exemplos de autoconceito levantados na pesquisa, destacando casos representativos de maturidade e imaturidade na interpretação dos dados da realidade que define a compreensão que os indivíduos têm de si mesmos.

a) Imaturidade

Com todos os argumentos já apresentados nas outras duas vezes em que o exemplo abaixo foi citado, quase não haveria mais o que acrescentar:

[sexo] Feminino.

[faixa etária] 26 a 35 anos.

[atuação na área] Não.

[formação anterior] Nenhuma.

[motivos] Pagar meia-entrada no cinema.

[satisfação] Quero ser atriz.

(estudante de Análise de Sistemas e Tecnologia da Informação)

De fato, vários fatores de baixo encaminhamento vocacional foram apontados anteriormente: a expectativa não condiz com a realidade da profissão; não são declarados motivos que sustentem a hipótese de a profissão ser apenas um meio para atingir um objetivo diferente; não há experiência de trabalho na área nem formação afim anterior; a idade não é a mais apropriada para a exploração de carreira, principalmente sem indícios de tentativas anteriores; o sexo representa minoria no curso escolhido. De tudo isso é possível concluir por uma imagem de si mesma muito desconectada da realidade, ou, invertendo o ponto de vista, por uma imagem da realidade muito distorcida. Como é óbvio, para ser atriz uma pessoa não pode valer-se apenas do exercício de assistir a filmes no cinema, e a formação específica para essa profissão não é oferecida unicamente por instituições privadas, o que impede de entender o condicionamento socioeconômico como mais forte determinante para essa escolha de um caminho divergente. Mesmo o argumento da pequena oferta de vagas em instituições públicas para o aprendizado dessa profissão não afasta a possibilidade de tentar outras formações compatíveis com o perfil artístico. Se essa pessoa imagina que para ser atriz não precisa de formação específica — o que não deixa de ser uma opinião respeitável —, ao se engajar numa outra profissão precisa, no entanto, de um comprometimento mínimo que torne esse desvio de caminho útil para conseguir alcançar o objetivo primeiro; mas a falta de trabalho na área sugere que a sobrevivência vem sendo obtida numa ocupação diferente. Por que, então, investir nessa

nova formação? São muitos elementos apontando para uma concepção estreita da preparação e da execução da carreira e, por conseguinte, para um descompasso entre o autoconceito e o caminho vocacional.

O segundo exemplo é muito evidente de um deslocamento causado por falta de informações prévias ou mesmo de atenção:

[sexo] Feminino.

[faixa etária] 17 a 25 anos.

[atuação na área] Não. (Mas declara atuar como gerente administrativo)

[formação anterior] Nenhuma.

[motivos] Preço e achei que era outra coisa.

[satisfação] Ainda não sei.

(estudante de Secretariado)

É uma contradição clara que alguém que trabalha como gerente desconheça as atribuições da profissão de secretária. Nesse sentido, o cargo administrativo declarado pode significar a gerência de um pequeno negócio, até mesmo familiar. Mesmo assim, o manual para o vestibular da instituição frequentada é suficientemente claro ao descrever as características da profissão para não permitir enganos ao menos no que diz respeito a ocupações mais tradicionais, como é o caso desta. Por trás dessa dificuldade de interpretação pode até se ocultar uma formação básica muito fraca, realidade que é compartilhada por não poucos universitários. Contudo, o elemento mais revelador de um autoconceito fragilizado é a resposta à questão sobre a satisfação esperada. Entre as razões para essa postura podem estar o desânimo diante de uma situação frustrante, a resignação perante condicionamentos que o indivíduo não vê como superar, o medo de dar um passo mais decisivo: seja o que for, a pessoa mostra-se incapaz de ao menos projetar uma saída, o que é altamente significativo da baixa qualidade da consideração de si mesma nesse momento.

Os dois casos a seguir foram destacados quase como se constituíssem um único exemplo; entre todos os fatores que têm em comum, é a idade o que mais evidencia um problema de autoconceito:

[sexo] Masculino.

[faixa etária] Mais de 35 anos.

[atuação na área] Não.

[formação anterior] Nenhuma.

[motivos] Eu escolhi o curso porque eu vou para o interior, e com isso eu terei mais opção.

[satisfação] Trabalhar corretamente para melhorar o convívio da população, e defender a ética.

(estudante de Tecnologia em Gestão Ambiental)

[sexo] Masculino.

[faixa etária] Mais de 35 anos.

[atuação na área] Não.

[formação anterior] Nenhuma.

[motivos] Por ser um assunto novo, atual e de futuro.

[satisfação] Sustentabilidade: ser bom para mim hoje e amanhã também.

(estudante de Tecnologia em Gestão Ambiental)

Em ambos os casos, os motivos de escolha do curso e a satisfação esperada não são fortes o suficiente para evidenciar um reconhecimento de afinidade entre as necessidades, os interesses e os valores desses indivíduos e as características da profissão. Todas as iniciativas de conscientização a respeito da importância da defesa do meio ambiente geraram um discurso otimista em torno de um problema que está longe de realmente representar uma das principais pautas das economias desenvolvidas e em desenvolvimento; ao menos nos casos analisados nesta pesquisa, esse discurso contamina as expectativas de quem busca formação

relacionada à área ambiental. Num jovem, um voluntarismo determinado pela moda causaria menos estranhamento; aqui, porém, são duas pessoas de mais de 35 anos, sem experiência de trabalho na área e sem formação anterior. Essa união de fatores faz imaginar uma inadequada exploração do eu e do ambiente e, em consequência, um autoconceito empobrecido. Evidentemente, por trás dessa situação não podem deixar de estar condições socioeconômicas decisivas para a formação de encaminhamentos vocacionais ainda tão baixos nessa faixa etária.

b) Maturidade

O primeiro exemplo de desenvolvimento positivo do autoconceito, no âmbito vocacional, quer chamar a atenção para a valorização dada pelo próprio indivíduo para a sua carreira já em andamento:

[sexo] Masculino.

[faixa etária] 26 a 35 anos.

[atuação na área] 9 anos de experiência em almoxarifado, expedição, entregas.

[formação anterior] Nenhuma.

[motivos] Pelo fato de sempre ter trabalhado nas áreas descritas acima.

[satisfação] Diferente de outras pessoas que primeiramente se qualificam com um certificado para depois obterem a experiência, eu comecei ao contrário disto.

(estudante de Logística e Transportes)

A percepção de si mesmo como alguém cujo itinerário profissional não é menos importante por deixar de ter, em seu início, uma qualificação formal dá tenacidade a esse indivíduo para extrair o máximo proveito do curso. De fato, a pessoa já se concebe como profissional, independentemente do “certificado”.

Os três próximos casos têm em comum a clareza a respeito das habilidades implicadas e valorizadas nas ocupações para que se candidatem ou em que já estão operando.

[sexo, faixa etária, atuação na área e formação anterior não constavam do questionário respondido por este sujeito de pesquisa]

[motivos] Por ser uma área em expansão, por representar um desafio de passar em uma instituição pública e por eu nunca ter gostado da área de exatas, ter a oportunidade de desenvolver novas habilidades e minha inteligência matemática, que eu não costumava usar muito.

[satisfação] É claro que retribuição financeira, crescimento profissional, ou seja, buscar empresas que ofereçam plano de carreira e por ser uma área que exige aprimoramento e atualização, satisfação pessoal e profissional por conta dos conhecimentos agregados e das habilidades desenvolvidas.

(estudante de Logística e Transportes)

A consciência do pouco interesse pelas ciências exatas é somada a uma visão positiva da possibilidade de desenvolver a inteligência matemática: isso pode parecer contraditório, mas está relacionado ao modo como o indivíduo já se enxerga a partir do novo âmbito de trabalho que se apresenta. Nesse sentido, o obstáculo de antes transforma-se em mera deficiência que pode ser remediada, tornando-se oportunidade. A pessoa também já se imagina dando prosseguimento aos estudos relacionados à área, uma vez que concebe a profissão como exigente de aprimoramento e atualização; com isso, consegue antecipar a satisfação que terá pelo ganho de conhecimento e habilidades, partindo da experiência de formação que faz desde agora. É uma concepção de si realista no presente e dotada de um otimismo não desproporcional em relação ao futuro.

[sexo] Masculino.
[faixa etária] 26 a 35 anos.
[atuação na área] Não.
[formação anterior] Nenhuma.
[motivos] Habilidade de mapeamento e visão.
[satisfação] Ótima satisfação, gosto do que estudo.
(estudante de Tecnologia em Redes de Computadores)

Aqui, o indivíduo declarou não ter obtido nenhuma formação, mas a pergunta dizia respeito à formação técnica ou de nível superior; parece óbvio que essa pessoa tenha feito outros tipos de curso ou seja autodidata, pela clareza com que identifica duas características importantes na profissão. Embora não trabalhe na área, deve usar constantemente seus conhecimentos de informática na atividade em que está empenhado ou na vida particular. Não está claro, pela linguagem telegráfica, se as habilidades destacadas são atributos que o indivíduo já vê em si e que lhe tornam o curso atrativo ou, o que é mais provável, habilidades que pretende desenvolver mediante a formação recebida; seja qual for a interpretação, são elementos bastante específicos para permitir entender uma consciência clara de si em relação à carreira pretendida.

[sexo] Feminino.
[faixa etária] 17 a 25 anos.
[atuação na área] 1 ano e meio, como secretária.
[formação anterior] Nenhuma.
[motivos] Sempre gostei de secretariado, e sempre achei que tenho vocação para isso, pois as rotinas secretariais me agradam bastante.
[satisfação] Satisfação de conseguir aprender mais e conseguir desenvolver um bom trabalho, ser reconhecida e me sentindo satisfeita e feliz com o trabalho na minha vida pessoal também ficarei satisfeita.

(estudante de Secretariado)

Esse último caso de percepção clara de habilidades profissionais surpreende pela idade da declarante e por sua experiência de trabalho relativamente curta. A identificação com as “rotinas secretariais” pode, assim, ter-se dado já desde as fases iniciais da vida vocacional, no chamado estágio de crescimento (cf. Super; Bohn Junior, 1980), quando a pessoa desenvolve o autoconceito identificando-se com as figuras-chave de sua família e da escola. Deve ser notado, também, que as satisfações estão muito ligadas ao bom desenvolvimento do trabalho, que irradiaria contentamento para a vida pessoal; essa imagem de satisfação revela uma autoimagem definida pelos chamados valores vivenciais (cf. Frankl, 1989a), baseados na acolhida da vida. Mais que num retorno medido exclusivamente por conquistas extrínsecas, é na própria ação de trabalhar, repleta de sentido, que essa pessoa experimenta a satisfação.

Uma outra forma de expressão de um autoconceito amadurecido é a confiança para enfrentar aquilo que a experiência de trabalho vier a propor. É o caso destes dois exemplos, por coincidência do mesmo curso:

[sexo] Masculino.

[faixa etária] 17 a 25 anos.

[atuação na área] 6 anos.

[formação anterior] Técnico em Montagem e Manutenção de Computadores.

[motivos] Sempre gostei de redes, acho grande desafio e muito amplo o conhecimento.

[satisfação] Desafios, dificuldades e méritos na profissão, reconhecimento.

(estudante de Tecnologia em Redes de Computadores)

[sexo] Masculino.

[faixa etária] 17 a 25 anos.

[atuação na área] Não.

[formação anterior] Técnico em Informática.

[motivos] Os desafios diários que a área proporciona, a cada dia você aprende coisas novas, novos problemas e soluções para os mesmos e porque não gosto de programação. Infraestrutura você toca o equipamento, faz a manutenção necessária, etc.

[satisfação] Ser um profissional que todos me admirem e tenham respeito. Chamar a responsabilidade quando ninguém souber o que fazer. E logicamente ter uma condição financeira boa.

(estudante de Tecnologia em Redes de Computadores)

Os dois são jovens e possuem formação anterior afim. O primeiro conta em seu favor uma experiência de 6 anos na área. Tanto em seus motivos para a escolha do curso quanto na satisfação esperada aparece a palavra “desafio”; até mesmo as “dificuldades” são encaradas como satisfação, ou seja, como bem. De fato, um autoconceito bem desenvolvido permite ao profissional enfrentar os problemas como problemas, não como obstáculos.

O segundo estudante ainda não trabalha na área, mas, pelo conhecimento que tem das características da profissão, projeta desafios e problemas diários e se dispõe a enfrentá-los inclusive como protagonista: “Chamar a responsabilidade quando ninguém souber o que fazer”. Embora a juventude possa explicar essa audácia, não pode ser ignorado o fato de esse indivíduo ter em mãos desde já um diagnóstico de sua deficiência (“não gosto de programação”) e de seu ponto forte (“infraestrutura” física); é mais do que muitos outros casos encontrados na pesquisa, que demonstravam, pelo silêncio ou até manifestamente, seu desconhecimento das características da profissão e do que os habilitava a exercê-la.

Por último, um caso raro, até pela faixa etária, de concepção pronta da imagem profissional:

[sexo] Masculino.

[faixa etária] 17 a 25 anos.

[atuação na área] Não.

[formação anterior] Nenhuma.

[motivos] Qualificação profissional e humana.

[satisfação] Trabalhar dentro da minha futura área de pesquisa.
(estudante de Logística e Transportes)

Em alguém jovem, sem experiência de trabalho na área e sem formação prévia, surpreende um projeto tão claro. É possível que seja um outro caso de amadurecimento do autoconceito ainda nos estágios iniciais da vida-carreira, marcados pela admiração por exemplos vistos no ambiente escolar e/ou da família. Esse jovem pode mesmo ser filho de professores pesquisadores, dada a especificidade de seu projeto. Seja como for, ao indicar como motivos de escolha do curso a “qualificação profissional e humana”, esse sujeito da pesquisa se distancia dos condicionamentos e parece dar à preparação e ao exercício da profissão a que se candidata uma consideração bastante elevada.





CONSIDERAÇÕES FINAIS

A finalidade de qualquer estudo ou orientação prática no campo vocacional é sempre a de identificar fatores que tornem menos pesado e sinuoso o caminho para a realização pessoal, focando, de modo especial, as relações com o âmbito do trabalho. Nesse sentido, não cabe a uma pesquisa das características da relatada neste livro elaborar um diagnóstico de indivíduos e ambientes enfatizando atitudes positivas e negativas, mas, sim, ressaltar virtudes e sinalizar tendências inquietantes que, não devidamente enfrentadas, podem afastar de uma adequação mais frutuosa entre as expectativas e os dados da realidade.

Ao organizar o relatório da análise dos dados em torno de quatro aspectos — implicações das diferenças de sexo, implicações da idade, diferentes níveis de encaminhamento vocacional e autoconceito —, a intenção foi partir de dados que se sobressaíram para, a partir dessas particularidades, trazer à tona descrições e implicações mais gerais. De fato, as diferenças de sexo, como dito já no momento da análise, revelaram-se muito mais como uma pista para chegar a outros fatores determinantes daquilo que poderia ser um deslocamento dos indivíduos em relação às características dos ambientes de trabalho para os quais se preparam. O mesmo pode ser dito das idades; focando a faixa etária predominante, que se revelou coincidente com a dos estudantes mais jovens, brotou uma série de indicações a respeito do peso da experiência de trabalho e da formação anterior, como também do impacto dos condicionamentos socioeconômicos. Arriscando, depois, uma classificação de todos os sujeitos de pesquisa em três níveis do que aqui foi chamado encaminhamento vocacional, o estudo tentou obter uma visão de conjunto do momento vocacional desses estudantes de diferentes cursos superiores de tecnologia. Por fim, a apresentação de

exemplos de boa e má formação do autoconceito, além de focar um dos temas mais relevantes para os estudos vocacionais, procurou oferecer uma espécie de síntese final dos argumentos da pesquisa, dando mais uma vez espaço para a expressão de seus próprios sujeitos.

Várias vezes foi enfatizado o quanto os condicionamentos socioeconômicos e os fatores relacionados ao acesso aos cursos dão indicações pouco claras ou, às vezes, até negativas sobre o nível de encaminhamento vocacional. Mas esses fatores têm um peso majoritário em muitos casos, e nunca podem ser ignorados. Do contrário, a avaliação de baixo encaminhamento vocacional poderia levar a crer que os futuros tecnólogos, pressionados já por esses fatores, teriam ainda de lidar com uma condenação a um destino de eterna incompatibilidade com o trabalho. A equação não é essa, como a pesquisa procurou mostrar. Aliás, a relevância dada à contribuição teórica de Viktor Frankl (1989a, 1989b, 1989c, 1991), de caráter marginal em relação aos estudos vocacionais, teve também o sentido de valorizar todos os tipos de opção vocacional, sob todas as condições, desde que feitas à luz do reconhecimento ou da busca de significado também no âmbito do trabalho.

Afinal, não existem condicionamentos absolutos. Diante de obstáculos de caráter inevitável, há sempre a possibilidade de prevalecerem os chamados valores de atitude (cf. Frankl, 1989a), última instância de preservação da liberdade individual. De fato, os vários estudantes que declararam como motivo de escolha do curso, exclusivo ou somado a outros, a gratuidade e/ou a presença da instituição de ensino nas proximidades de sua residência fizeram, mesmo diante desses determinantes, escolhas importantes. Nas mesmas regiões em que vivem, outras instituições públicas oferecem no mínimo mais duas opções de curso. Assim, o exercício livre da escolha foi possível, mesmo para quem não tem como arcar com as despesas de uma faculdade privada, nem quer abrir mão do privilégio de estudar em instituições de ensino de excelência reconhecida e acesso fácil, em comparação com o das demais universidades públicas.

O que chama a atenção nas respostas aos questionários, isto sim, é o grande número de sujeitos da pesquisa que declararam esses motivos como primordiais sem acrescentar os indícios que os levaram a optar por um dos cursos ao seu alcance. É essa falta de consideração da própria pessoa em relação a suas necessidades (além das básicas), a seus interesses e a seus valores que indica um baixo encaminhamento vocacional; os condicionamentos sempre existem, mas a maneira de enfrentá-los ou, melhor ainda, a maneira de olhar para si mesmo ao enfrentá-los é que define o nível de engajamento do indivíduo com seu caminho vocacional.

Outra necessidade básica muito lembrada como motivação para a escolha do curso é a expectativa de emprego. Efetivamente, algumas estatísticas sobre o grau de empregabilidade dos tecnólogos justificam amplamente a opção pelos cursos, como resposta a uma necessidade básica, e esta pesquisa não tem a pretensão de contestar o fato de boa parte dessas carreiras ter sido iniciada partindo da urgência de resposta a essa e a outras necessidades de mesmo caráter. O que é posto em perspectiva, a partir dos dados obtidos com os estudantes, é a possibilidade de que o trabalho seja vivido como espaço crucial de realização de toda a pessoa, o que tem implicações também econômicas e sociais, dado que o desempenho pleno das atividades laborais, com eficiência e eficácia, está intimamente ligado à satisfação obtida no e a partir do exercício profissional.

Seja como for, o tempo vocacional não se limita à adolescência ou à primeira juventude, como bem observam os estudiosos que identificam nas diferentes fases da vida etapas de desenvolvimento da carreira (cf. Super; Bohn Junior, 1980). Mesmo uma escolha pouco amadurecida conduz muitas vezes, no decorrer do confronto concreto com a vida de trabalho no setor escolhido, a uma adequação do autoconceito e a uma crise que, positivamente resolvida, gera maturidade (cf. Erikson, 1976a; Super; Bohn Junior, 1980). A pesquisa também teve o privilégio de encontrar fragmentos de histórias de carreira que dão testemunho evidente disso.

O tecnólogo, sujeito deste trabalho, enfrenta sem dúvida um desafio particular no que diz respeito à maturidade vocacional. Sua profissão é ainda hoje objeto de preconceito, na medida em que parte da sociedade considera sua formação e espaço de atuação inferiores aos das profissões adquiridas mediante bacharelados tradicionais. A íntima ligação desse tipo de carreira com as demandas atuais do mercado produtivo e de serviços, se pode ser vista como garantia de emprego, leva também muitas vezes os postulantes a uma vaga nas faculdades de tecnologia públicas e privadas a ter a atenção menos voltada para as características específicas de uma profissão tecnológica.

Nesse contexto, é possível crer que a atenção ao tema da maturidade vocacional possa contribuir de alguma forma não apenas para o encaminhamento cada vez mais consciente e frutuoso das carreiras tecnológicas individualmente falando, mas também para o amadurecimento da própria formação em tecnologia.



REFERÊNCIAS

ALMEIDA JR., Eurico P. de; PILATTI, Luiz Alberto. Empregabilidade do profissional formado nos cursos superiores de tecnologia do Cefet-PR: estudo de caso em médias e grandes empresas da região norte do Paraná. *Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 56, p. 429-446, jul./set. 2007.

AZEVEDO, Marília M. de. *Competências na educação tecnológica — validação e retroalimentação*: uma proposta. 2005. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção). Departamento de Engenharia de Produção, Escola Politécnica da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2005.

BALBINOTTI, Marcos A. A. A noção transcultural de maturidade vocacional na teoria de Donald Super. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 16, n. 3, p. 461-473, 2003.

BARDAGI, Marúcia P. *Evasão e comportamento vocacional de universitários*: estudos sobre o desenvolvimento de carreira na graduação. Tese (Doutorado em Psicologia). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

BARROS FILHO, Jomar; FERREIRA, João Carlos P.; PEGORARO, João Luiz; SIMON, Fernanda O.; SILVA, Dirceu da. Motivos determinantes na escolha dos cursos de tecnologia: desenvolvimento de um instrumento de pesquisa. In: 2º SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA NA AMÉRICA LATINA. Campinas, 2005. *Anais...*, v. 1, p. 1, 2005.

BIRREN, James E.; RENNER, V. Jayne. Research on the psychology of aging: principles and experimentation. In: BIRREN, J. E.; SCHAEI, K. W. (Eds.) *Handbook of the psychology of aging*. New York: Van Nostrand Reinhold Company, 1977. p. 3-38.

BOEREE, George. *Erik Erikson, 1902-1994*. 1997. Disponível em: <<http://webpace.ship.edu/cgboer/erikson.html>>. Acesso em: 26 abr. 2010.

BONDAN, Alzira P.; BARDAGI, Marúcia P. Comprometimento profissional e estressores percebidos por graduandos regulares e tecnológicos. *Paidéia*, v. 18, n. 41, p. 581-590, 2008.

BORGES, Ana Lúcia A. *A auto-eficácia em estudantes universitários: um estudo de tradução e validação da Career Decision Self-Efficacy Scale*. Dissertação (Mestrado em Administração). Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG, 2009.

BRANDÃO, Sílvia Regina R. *Avocação humana: uma abordagem antropológica e filosófica*. *Videtur* 7, São Paulo, CEAr/DLO/FFLCHUSP/Mandruvã, 2000. Disponível em: <<http://www.hottopos.com/vidlib7/sb.htm>>. Acesso em: 12 maio 2010.

BROWN, Cynthia; LOWIS, Michael J. Psychosocial development in the elderly: an investigation into Erikson's ninth stage. *Journal of Aging Studies*, n. 17, p. 415-426, 2003.

CEETEPS, Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. *Manual do candidato*. Vestibular Fatec. 1º Semestre 2010.

CENTERS, R. Motivational aspects of occupational stratification. *Journal of Social Psychology*, n. 28, p. 187-217, 1948.

CHRISTOPHE, Micheline. *A legislação sobre a educação tecnológica, no quadro da educação profissional brasileira*. [Rio de Janeiro]: Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade, 2005.

COLENCI JR., Alfredo. *Diretrizes para uma política de gestão acadêmica no âmbito da educação superior do Ceeteps — Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza*. São Paulo, Ceeteps, 1999.

_____. A expansão do ensino superior público de graduação. In: CALDAS, M. J. (Org.) *A USP e seus desafios*. São Paulo: USP, 2001. v. II, p. 96-100.

COLLINS, Jim. Empresas feitas para vencer. Por que apenas algumas empresas brilham. *HSM Management*, Book Summary 3, p. 35-46, 2002.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Parecer CNE/CP nº 29, de 12 de dezembro de 2002. Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais no nível de tecnólogo. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 13 dez. 2002a.

_____. Resolução CNE/CP 3, de 18 de dezembro de 2002. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a organização e o funcionamento dos cursos superiores de tecnologia. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, seção 1, p. 162, 23 dez. 2002b.

ERIKSON, Erik H. *Infância e sociedade*. Trad. Gildásio Amado. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1976a.

_____. *Identidade, juventude e crise*. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1976b.

FRANKL, Viktor E. *Psicoterapia e sentido da vida: fundamentos da Logoterapia e análise existencial*. Trad. Alípio Maia de Castro. 3. ed. São Paulo: Quadrante, 1989a.

_____. *Sede de sentido*. Trad. Henrique Elfes. São Paulo: Quadrante, 1989b.

_____. *Um sentido para a vida: psicoterapia e humanismo*. Trad. Victor Hugo Silveira Lapenta. Aparecida, SP: Santuário, 1989c.

_____. *Em busca de sentido: um psicólogo no campo de concentração*. Trad. Walter O. Schlupp, Carlos C. Aveline. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1991.

GINZBERG, Eli; GINSBURG, Sol W.; AXELRAD, Sidney; HERMA, John L. *Occupational choice*. New York: Columbia University Press, 1951.

GOMES, Antônio M. A. O pensamento de João Calvino e a ética protestante de Max Weber. Aproximações e contrastes. *Fides Reformata* 7, v. 2, 2002.

GONÇALVES, Rafael. *Educação tecnológica e empregabilidade: acompanhamento de egressos da Fatec-SP*. Dissertação (Mestrado em Tecnologia). Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, São Paulo, 2007.

GONÇALVES, Rafael; PETEROSI, Helena G. Os tecnólogos e o mestrado profissional do Ceeteps. In: II WORKSHOP DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA. São Paulo, 4-5 out. 2007. *Anais...* São Paulo: Ceeteps, 2007.

GOTTFREDSON, Gary D. John L. Holland's contributions to vocational psychology: a review and evaluation. *Journal of Vocational Behavior*, n. 55, p. 15-40, 1999.

GOTTFREDSON, Gary D; JOHNSTUN, Marissa L. John Holland's contributions: a theory-ridden approach to career assistance. *Career Development Quarterly*, n. 58, p. 99-107, dec. 2009.

HOGAN, Robert; BLAKE, Rex. John Holland's vocational typology and personality theory. *Journal of Vocational Behavior*, n. 55, p. 41-56, 1999.

HOLLAND, John L. *Técnica de la elección vocacional: tipos de personalidad y modelos ambientales*. Trad. Federico Patán López. 2. reimpr. México: Trillas, 1975.

_____. *Making vocational choices: a theory of vocational personalities and work environments*. Odessa, FL: PAR, 1997.

JOB, Fernando P. P. *Os sentidos do trabalho e a importância da resiliência nas organizações*. Tese (Doutorado em Administração). EAESP/FGV, São Paulo, 2003.

JUNG, Carl G. *O eu e o inconsciente*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1988. (Obras Completas, VII/2.)

LAUDARES, João B.; TOMASI, Antônio. O técnico de escolaridade média no setor produtivo: seu novo lugar e suas competências. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 24, n. 85, p. 1.237-1.256, dez. 2003.

LIMA FILHO, Domingos L. Formação de tecnólogos: lições da experiência, tendências atuais e perspectivas. *Boletim Técnico do Senac*, v. 25, n. 3, p. 41-53, set./dez. 1999.

LONDON, Manuel. Toward a theory of career motivation. *Academy of Management Review*, v. 8, n. 4, p. 620-630, oct. 1983.

MACHADO, Lucília. *O profissional tecnólogo e sua formação*. Belo Horizonte: Centro Universitário UNA, 2006.

_____. O profissional tecnólogo e sua formação. *Revista da RET*, ano II, n. 3, p. 1-28, 2008.

MAGALHÃES, Mauro de O. *Personalidades vocacionais e desenvolvimento na vida adulta*: generatividade e carreira profissional. Tese (Doutorado em Psicologia do Desenvolvimento). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

_____. Relação entre personalidades vocacionais e estilos interpessoais. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, v. 7, n. 1, São Paulo, jun. 2006.

MAGALHÃES, Mauro de O.; GOMES, William B. Personalidades vocacionais e processos de carreira na vida adulta. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 12, n. 1, p. 95-103, jan./abr. 2007.

MARQUES, José F. Interaction of theory, research, and applications in the work of Super: an international perspective. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, v. 1, n. 1-2, p. 13-20, jan. 2001.

MASLOW, Abraham H. *Motivation and personality*. New York: Harper, 1954.

MATIAS, Carlos Roberto. *Reforma da educação profissional*: implicações na Unidade Sertãozinho do Cefet-SP. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto, SP, 2004.

MEC, Ministério da Educação. *Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia*. 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=7237&Itemid=>>. Acesso em 10 jul. 2014.

_____. *Catálogo Nacional de Cursos Técnicos*. 2011. Disponível em: <<http://pronatec.mec.gov.br/cnct/index.php>>. Acesso em: 10 jul. 2014.

MOLINEIRO, Maria Lygia de C. A. *Vocação: uma perspectiva junguiana*. A orientação vocacional na clínica junguiana. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

MTE, Ministério do Trabalho e Emprego. *Classificação Brasileira de Ocupações*. Out. 2002. Disponível em: <<http://www.mtecbo.gov.br/cbsite/pages/home.jsf>>. Acesso em: 12 maio 2010.

OLIVEIRA, Regina Rita de Cássia. Cursos superiores de “curta duração” – esta não é uma conversa nova. *Educ. Tecnol.*, Belo Horizonte, v. 8, n. 2, p. 18-25, jul./dez. 2003.

PALACIOS, Jesús. Mudança e desenvolvimento durante a idade adulta e a velhice. In: COLL, C.; MARCHESI, Á.; PALACIOS, J. (Orgs.). *Desenvolvimento psicológico e educação*, 1: psicologia evolutiva. Trad. Daisy Vaz de Moraes. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PETEROSI, Helena G. *Educação e mercado de trabalho*: análise crítica dos cursos de tecnologia. São Paulo: Loyola, 1980. (Coleção Realidade Educacional, VII.)

_____. *O tecnólogo e o mercado de trabalho*. Acompanhamento dos alunos egressos da Fatec-SP. São Paulo: Fundação de Apoio à Tecnologia, 1999.

PIÉRON, Henri. *Vocabulaire de la psychologie*. 2. ed. Paris: Presses Universitaires de France, 1957.

SAVICKAS, Mark L. Career adaptability: an integrative construct for life-span, life-space theory. *The Career Development Quarterly*, v. 45, p. 247-259, mar. 1997.

SCHLUCHTER, Wolfgang. Neutralidade de valor e a ética da responsabilidade. In: COELHO, M. F. P.; BANDEIRA, L.; MENEZES, M. L. (Orgs.) *Política, ciência e cultura em Max Weber*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 2000.

SCHONEMANN, Peter H. Psychometrics of intelligence. *Encyclopedia of Social Measurement*, v. 3, p. 193-201, 2005.

SILVA, Maria Tereza P. M. da. Sobre o trabalho humano – seu significado mais amplo e sua relação com a educação. In: SILVA, J. M. (Org.). *Os educadores e o cotidiano escolar*. Campinas, SP: Papirus, 2000.

SILVA, José Manuel Tomás da. *A teoria do espaço e do curso de vida da carreira de D. E. Super*. Coimbra: Universidade de Coimbra, 2009.

SILVEIRA, Daniel R.; MAHFOUD, Miguel. Contribuições de Viktor Emil Frankl ao conceito de resiliência. *Estudos de Psicologia*, Campinas, v. 25, n. 4, p. 567-576, out./dez. 2008.

SPRANGER, Eduard. *Types of men*. Translation by P. J. W. Pigors. New York: G. E. Stechert Company, 1928.

STRONG, Edward K. *Vocational interests 18 years after college*. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press, 1955.

SUPER, Donald E. *Psicologia de los intereses y las vocaciones*. Trad. Iris Ucha de Davie. Buenos Aires: Kapelusz, 1967. (Biblioteca de Psicología Contemporánea.)

_____. *The Work Values Inventory*. Boston: Houghton Mifflin, 1969.

_____. *Career education and the meanings of work*. Washington: U. S. Department of Health, Education, and Welfare, 1976.

SUPER, Donald E.; BOHN JUNIOR, Martin J. *Psicologia ocupacional*. Trad. Esdras do Nascimento, Jair Ferreira dos Santos. 4. reimpr. São Paulo: Atlas, 1980. (Série Ciências do Comportamento na Indústria.)

SUPER, Donald E.; CRITES, John O. *Appraising vocational fitness by means of psychological tests*. 2nd. ed. New York: Harper & Row, 1962.

SUPER, Donald E.; SAVICKAS, Mark L.; SUPER, Charles M. The life span, life space approach to careers. In: BROWN, D.; BROOKS, L. (Eds.) *Career choice and development*. 3rd. ed. San Francisco: Jossey-Bass, 1996. p. 121-178.

SUPER, Donald E.; STARISHEVSKY, Rueben; MATLIN, Norman; JORDAN, Jean Pierre. *Career development: self-concept theory*. New York: College Entrance Examination Board, 1963.

TAKAHASHI, Adriana Roseli W.; AMORIM, Wilson A. C. Reformulação e expansão dos cursos superiores de tecnologia no Brasil: as dificuldades da retomada da educação profissional. *Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 59, p. 207-228, abr./jun. 2008.

TAVARES FILHO, Thomé E. *Padrões de valores e expectativas de futuro dos menores marginalizados em Manaus*. Tese (Doutorado em Psicologia). Universidade de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela, Espanha, 1998.

TREVELIN, Ana Teresa C. *A relação professor aluno estudada sob a ótica dos estilos de aprendizagem*: análise em uma Faculdade de Tecnologia – Fatec. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção). Universidade de São Paulo, São Carlos, SP, 2007.

UNESCO. *Formação de recursos humanos para a gestão educativa na América Latina*. Brasília: Cadernos UNESCO Brasil, 1998. (Série Educação, v. 4.)

_____. *A ciência para o século XXI*: uma visão e uma base de ação. Declaração da Conferência Mundial sobre Ciência e o Uso do Conhecimento Científico. Santo Domingo, 10-12 mar. 1999.

VIEIRA, Sérgio; FERREIRA, Joaquim Armando. Interesses e valores de alunos do ensino profissional. *Revista Galego-Portuguesa de Psicologia e Educação*, v. 1, n. 1, p. 585-594, 1997.

WALSH, Richard P. The effects of needs on responses to job duties. *Journal of Counseling Psychology*, v. 6, n. 3, p. 194-198, 1959.





***Maturidade
vocacional***
*e formação
tecnológica*

Vilma Fernandes Capela Cordas





