

A EXPERIÊNCIA DE TRANSIÇÃO ENTRE A UNIVERSIDADE E O
MERCADO DE TRABALHO NA ADULTEZ JOVEM

Marco Antônio Pereira Teixeira

Tese apresentada como requisito parcial
para a obtenção do grau de Doutor em Psicologia
sob orientação do
Prof. Dr. William B. Gomes

Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Instituto de Psicologia
Curso de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento
Setembro de 2002

AGRADECIMENTOS

À minha família: meu pai Enio, minha mãe Rosita e minha irmã Lúcia, que acompanharam de perto a realização deste trabalho e sempre me apoiaram em meu percurso profissional e em toda minha vida.

Ao professor William Barbosa Gomes, por sua amizade, paciência e incentivo à minha carreira acadêmica, desde a graduação.

Aos meus primos Marinês e Richard, que gentilmente me auxiliaram com o inglês.

Às pessoas que se dispuseram a colaborar com os estudos desta tese, e a todos os que viabilizaram de algum modo a sua execução.

A todos os amigos, colegas e professores que, de um modo ou de outro, me ajudaram nestes últimos anos, com suas críticas, palavras de incentivo e amizade.

SUMÁRIO

Sumário de Tabelas	5
Resumo	6
Abstract	7
Capítulo	
I. INTRODUÇÃO	
1.1. Apresentação do problema e justificativa	8
1.2. Características desenvolvimentais da adultez jovem	11
1.3. O conceito de identidade	14
1.4. Aspectos gerais do desenvolvimento vocacional	19
1.5. A experiência universitária e a transição para o mercado de trabalho ...	28
1.6. Especificação dos problemas de pesquisa	33
II. ESTUDO 1: Decisão de carreira e expectativas profissionais entre estudantes em fim de curso universitário	
2.1. Introdução	36
2.2. Participantes	40
2.3. Instrumento	40
2.4. Procedimentos	46
2.5. Resultados	47
2.6. Discussão	60
III. ESTUDO 2: Percepções sobre a transição universidade-mercado de trabalho entre jovens universitários em fase de conclusão de curso	
3.1. Introdução	67
3.2. Participantes	68
3.3. Instrumento	69
3.4. Procedimentos	69
3.5. Critério de análise dos dados	70
3.6. Descrição fenomenológica	70
3.6.1. A formação profissional	71
3.6.2. Expectativas sobre o mercado de trabalho e a transição	78
3.6.3. O significado da formatura	85
3.6.4. Características pessoais	90
3.7. Redução fenomenológica	91
3.8. Interpretação fenomenológica	97
3.9. Considerações finais	102

IV. ESTUDO 3: Percepções sobre a transição universidade-mercado de trabalho entre jovens universitários formados há pouco tempo

4.1. Introdução	105
4.2. Participantes	106
4.3. Instrumento	108
4.4. Procedimentos	108
4.5. Critérios de análise dos dados	108
4.6. Descrição fenomenológica	109
4.6.1. A preparação para a transição	109
4.6.2. Avaliação da transição e o mercado de trabalho	111
4.6.3. A importância da família	113
4.6.4. Os contatos com professores, colegas e amigos	114
4.6.5. As deficiências percebidas na formação	116
4.6.6. Experiências enriquecedoras durante o curso	117
4.6.7. Características pessoais e o processo de transição	119
4.6.8. Planos profissionais e estratégias adotadas frente à transição	121
4.6.9. O significado pessoal da transição	124
4.7. Redução fenomenológica	126
4.8. Interpretação fenomenológica	131
4.9. Considerações finais	136

V. CONSIDERAÇÕES FINAIS DA TESE

5.1. Considerações finais	138
---------------------------------	-----

REFERÊNCIAS	144
-------------------	-----

ANEXO 1 (classificação dos cursos quanto ao mercado de trabalho)	153
--	-----

ANEXO 2 (Instrumento do Estudo 1)	154
---	-----

ANEXO 3 (Análise de itens do instrumento do Estudo 1)	158
---	-----

ANEXO 4 (Análise de itens relacionados a comportamento exploratório)	163
--	-----

ANEXO 5 (Roteiro de entrevista do Estudo 2)	166
---	-----

ANEXO 6 (Consentimento de participação na pesquisa)	167
---	-----

ANEXO 7 (Roteiro de entrevista do Estudo 3)	168
---	-----

SUMÁRIO DE TABELAS

Tabela 2.1 – Distribuição dos participantes quanto à idade	47
Tabela 2.2 – Distribuição dos participantes quanto ao sexo	48
Tabela 2.3 – Estado civil dos participantes	48
Tabela 2.4 – Situação de moradia dos participantes	48
Tabela 2.5 – Renda familiar dos participantes	48
Tabela 2.6 – Exercício de atividade remunerada	49
Tabela 2.7 – Exercício de atividade remunerada relacionada ao curso	49
Tabela 2.8 – Projeto pós-graduação preferencial	49
Tabela 2.9 – Chances estimadas de exercer a profissão logo após o término do curso	49
Tabela 2.10 – Tempo estimado para obter independência econômica	50
Tabela 2.11 – Médias (e desvios-padrão) de decisão de carreira	51
Tabela 2.12 – Frequências observadas no cruzamento das variáveis situação do mercado de trabalho e definição quanto ao que fazer após a graduação	51
Tabela 2.13 – Frequências observadas no cruzamento da variável situação do mercado de trabalho e outras variáveis de expectativas pós-graduação	52
Tabela 2.14 – Frequências observadas no cruzamento da variável situação	53
Tabela 2.15 – Frequências observadas para a variável “dificuldade crítica”	55
Tabela 2.16 – Matriz de correlações (Pearson) entre as variáveis de interesse, médias e desvios-padrão	56
Tabela 2.17 – Análise de regressão múltipla para a variável dependente decisão de carreira (resultados resumidos)	57
Tabela 2.18 – Análise de regressão múltipla para a variável dependente auto-eficácia profissional (resultados resumidos)	58
Tabela 2.19 – Análise de regressão múltipla para a variável dependente percepção de oportunidades profissionais (resultados resumidos)	59
Tabela 3.1 – Participantes do Estudo 2	69
Tabela 4.1 – Participantes do Estudo 3	107

RESUMO

Esta tese, composta por três estudos, buscou descrever e analisar o processo de transição da universidade para o mercado de trabalho de jovens formandos e egressos universitários. O Estudo 1 abordou, em uma perspectiva quantitativa, as expectativas acerca da transição e os efeitos de um conjunto de variáveis pessoais e contextuais sobre o nível de decisão de carreira de concluintes de diversos cursos de uma universidade. Participaram deste estudo 252 formandos, que responderam a um questionário desenvolvido especialmente para a pesquisa. De um modo geral, os resultados mostraram que os formandos estavam otimistas quanto a suas chances de ingressar no mercado de trabalho. Uma análise de regressão revelou que a percepção pessoal de oportunidades profissionais, um senso de competência profissional e clareza de autoconceito foram os melhores preditores de decisão de carreira ao final do curso universitário. Por sua vez, comportamentos vocacionais exploratórios, assim como participação em pesquisa, mostraram-se bons preditores do senso de competência profissional. O Estudo 2, de caráter qualitativo e fenomenológico, descreveu as experiências de formação e as expectativas de ingresso no mercado de trabalho de 12 formandos universitários. O Estudo 3, também qualitativo, focalizou as experiências de transição de 14 egressos com diferentes níveis de inserção no mercado de trabalho de suas profissões. Os resultados dos Estudos 2 e 3 confirmaram os achados do Estudo 1 e revelaram ainda outros aspectos importantes relacionados à experiência de transição. Por exemplo, os depoimentos mostraram que as dificuldades enfrentadas pelos egressos foram maiores do que as esperadas. Além disso, verificou-se que os estudantes não se sentiam preparados para a transição ao final de seus cursos e não haviam planejado a transição de uma maneira consistente. As experiências na universidade em geral não favoreceram um maior comprometimento com a própria formação profissional, à exceção de atividades práticas como estágios, pesquisas e monitorias, que foram citadas como sendo muito importantes para o desenvolvimento de um senso de preparação profissional. Por sua vez, os projetos profissionais e não-profissionais dos entrevistados sugerem que a transição é um fenômeno que pode se estender para muito além do momento da conclusão do curso, constituindo-se ainda em um período exploratório e de construção da identidade para muitos jovens.

ABSTRACT

The aim of this dissertation, consisting of three studies, sets out to describe and analyze the university-to-work transition process among senior university students and university egresses. Using a quantitative methodology, Study 1 addressed the expectations about the transition and the effects of several personal and contextual variables on the career decision level of senior university students. A questionnaire was specially devised for this study and applied to 252 students from different courses. Overall results showed that senior students were optimistic about the entrance in the labor market of their respective professions. Regression analysis showed that personal perception of work opportunities, professional self-efficacy and self-concept clarity were the best predictions of career decision level at the end of graduate studies. Vocational exploratory behaviors and research participation (as a researcher) predicted professional self-efficacy beliefs. Study 2 used a qualitative phenomenological approach to describe the educational experiences at the university and the expectations about the professional future of senior university students based on the descriptions offered by 12 participants. Study 3, also a qualitative study, focused on the transition process experienced by 14 egresses with different work experiences in their professions after graduation. In general, findings from Studies 2 and 3 confirmed the results obtained in Study 1 and revealed other important aspects related to the transition experience. For example, the descriptions showed that students face more difficulties than anticipated in their attempts to find a job or to establish themselves in their professions. It was also found that students did not feel prepared for the transition when they graduated. Moreover, they did not plan their transition in a consistent manner. The curricular experiences at the university in general did not promote commitment with their own education. The exception were practical activities such as apprenticeships, research participation (as a researcher) and as a monitor, all of them cited as important by the participants in promoting a sense of professional preparedness. In addition, professional and non-professional projects described by research participants suggested that the experience of transition is a phenomenon that is not restricted to the moment of graduation. In fact, it remains a period of exploration and identity construction for many students and egresses.

I. INTRODUÇÃO

1.1. Apresentação do problema e justificativa

O fim de um curso universitário significa, para muitos jovens adultos, a promessa de uma nova fase de vida marcada pelo início do exercício da profissão escolhida. O ingresso no mercado de trabalho, para aqueles que nunca trabalharam, traz consigo a possibilidade de autonomia financeira e independização do ambiente familiar. Para aqueles que já trabalham, o diploma universitário pode significar a abertura de novos horizontes profissionais, o crescimento em uma carreira, ou mesmo chance de investir em uma nova alternativa profissional. Em qualquer caso, a conclusão de um curso superior marca o fim de uma etapa na educação individual e carrega consigo uma série de expectativas que podem se tornar realidade ou não nos anos que seguem.

Um dos principais problemas com os quais os recém-formados se deparam é a dificuldade de ingressar efetivamente no mercado de trabalho das profissões em que investiram anos de educação. Em um mercado competitivo e com um número cada vez maior de profissionais oferecendo seus serviços, conseguir um lugar satisfatório no mundo do trabalho vem se tornando algo mais e mais difícil. Se há algumas décadas atrás um diploma universitário era praticamente uma garantia para um emprego bem remunerado ou uma boa colocação no mercado de profissionais autônomos, hoje a realidade é bem diferente. Conquistar um espaço no mercado não depende apenas de um diploma, mas também de características pessoais, competências específicas e redes de relações que tornem o profissional visível e atrativo - tanto sob o ponto-de-vista do custo quanto da qualidade do serviço prestado - aos empregadores ou àqueles que pagarão pelo seu trabalho.

A crise dos empregos de nível superior não é apenas função do crescente contingente de profissionais que deixam as faculdades a cada ano. Está havendo, também, uma redução no número de empregos oferecidos, uma vez que as transformações gerenciais e operacionais ocorridas em diversos setores da economia têm levado a um crescimento da produção e da oferta de serviços com recursos humanos cada vez mais reduzidos (Rifkin, 1995). Além disso, o surgimento de novas tecnologias e formas de produção também tem estimulado a criação de novas profissões ou ocupações para as quais não há uma formação superior específica ou mesmo uma regulamentação legal. As fronteiras entre as profissões têm se esvanecido e, por isso, a colocação no mercado de trabalho já não depende apenas da formação específica obtida

em nível superior, mas também - e talvez principalmente - da capacidade do sujeito de utilizar suas habilidades e conhecimentos (profissionais e não profissionais) para realizar tarefas e solucionar problemas em campos diversos de atuação profissional.

Por outro lado, muitos entre os que buscam uma formação universitária ainda acreditam que ela será uma espécie de “solução” profissionalizante que lhes dará um conhecimento técnico específico e mais ou menos definitivo capaz de garantir o ingresso no mercado de trabalho e o sucesso profissional (Hotza & Lucchiari, 1998). Não são poucas as pessoas que concluem seus cursos achando sua formação insuficiente, como se isto fosse, necessariamente, devido à má qualidade ou desatualização do curso, embora deva-se reconhecer em muitos casos a pertinência de tais reclamações. Entre as queixas mais comuns dos alunos está exatamente a desvinculação que parece existir entre a teoria acadêmica e a realidade do mundo profissional, incluindo aí a realidade do mercado (Lassance & Gocks, 1995). Apesar disso, muitos alunos conseguem realizar a transição universidade-mercado de trabalho com sucesso, indicando que uma boa colocação profissional depende de outros fatores que não apenas a formação universitária.

O momento de sair da universidade e ingressar no mercado de trabalho preocupa, e muito, quem está próximo à formatura. Uma pesquisa realizada com formandos de variados cursos da Universidade Federal do Rio Grande do Sul no ano de 1999 apontou que cerca de 54% dos alunos percebia dificuldades para se inserir no mercado de trabalho após a formatura (Serviço de Orientação Profissional UFRGS, 2000). Além disso, aproximadamente 71% dos pesquisados julgaram que se beneficiariam de um programa de orientação profissional para formandos, sendo o auxílio à construção de um projeto profissional e a instrumentalização para a procura de emprego os dois aspectos considerados mais relevantes. Cerca de 6,4% dos alunos, ainda, apresentaram dificuldades para identificar áreas específicas de sua profissão em que gostariam de atuar, o que nos revela que a experiência universitária, por si só, não conduz necessariamente a uma consolidação da identidade profissional, entendida como a cristalização de interesses específicos dentro da profissão. Por fim, 68,4% dos formandos referiram desejo de realizar alguma espécie de pós-graduação na sua área e 23,4% declararam interesse em cursar um outro curso de graduação. Estes últimos dados nos sugerem que os formandos percebem a formação recebida na graduação como sendo insuficiente para uma boa colocação no mercado de trabalho, podendo a busca por outros cursos de graduação indicar também uma decepção com a escolha

inicial ou a percepção de falta de perspectivas na área profissional escolhida, o que poderia estar exigindo um redirecionamento da carreira.

Uma transição de sucesso da universidade para o mundo do trabalho depende, certamente, do grau de comprometimento do indivíduo com a profissão escolhida. Esse grau de comprometimento revela-se nas suas expectativas frente ao curso universitário, no seu envolvimento com o mesmo e também nas suas atitudes de preparação para essa transição. Em vários momentos da trajetória universitária os jovens reavaliam suas expectativas, re-estabelecem objetivos e - alguns sim, outros não - planejam a sua transição. O que está implicado nessa transição, contudo, não é apenas a formação profissional ou a colocação no mercado de trabalho. Trata-se, para muitos, de um movimento mais amplo de independização do meio familiar e de estabelecimento na vida adulta, movimento este que para a maioria dos estudantes iniciou-se na adolescência e teve na escolha profissional e na experiência universitária momentos significativos.

A conclusão do curso universitário, portanto, implica uma reavaliação das escolhas realizadas, das experiências vividas até o momento e também uma antecipação do que está por vir, tanto em termos profissionais como não profissionais. É um período em que a identidade pessoal se transforma, pois novos papéis são assumidos e novas expectativas criadas. Nesse momento, alguns se encontram satisfeitos com suas experiências e confiantes quanto ao futuro profissional, enquanto outros experimentam insatisfação e incertezas. No entanto, é apenas quando ingressam (ou tentam ingressar) no mercado de trabalho que os jovens experienciam, de fato, as dificuldades ou recompensas de suas profissões, o que vai lhes exigir novos esforços no sentido de estabelecerem-se em suas carreiras ou buscarem outras alternativas de trabalho.

Conhecer o que estes jovens pensam sobre o mercado de trabalho, suas experiências na universidade e suas expectativas sobre o ingresso no mundo profissional é fundamental para que se possa orientá-los de uma maneira mais eficiente neste momento de transição no desenvolvimento da carreira. Que expectativas acerca da transição têm os jovens formandos? Que tipos de dificuldades antecipam para conseguir uma colocação profissional? Como os projetos profissionais dos adultos jovens são formulados e reformulados em função de fatores contextuais e quais as repercussões psicológicas desse processo? Estas são algumas questões emergentes neste período de profundas transformações que estamos vivendo no campo do trabalho, e que demandam reflexão por parte dos pesquisadores em desenvolvimento vocacional.

Esta tese tem por objetivo investigar a experiência de transição da universidade para o mercado de trabalho entre adultos jovens. Por experiência de transição entende-se toda sorte de percepções e vivências relacionadas ao deixar um curso superior e o ingresso (ou tentativa de ingresso) no mercado de trabalho. Três diferentes aproximações ao tema são propostas. Um primeiro estudo, de caráter quantitativo, focalizará as percepções de jovens concluintes do ensino superior acerca do mercado de trabalho e suas expectativas para o futuro profissional. Um segundo estudo, qualitativo, dirigirá a atenção para a perspectiva experiencial da transição universidade-mercado de trabalho entre jovens formandos, privilegiando a descrição oferecida pelos participantes sobre a sua situação vivida. Por fim, um terceiro estudo - também qualitativo - terá como foco a experiência retrospectiva da transição entre a universidade e o mercado de trabalho, buscando descrever e contrastar as trajetórias e vivências de jovens já formados que conseguiram (ou não) se estabelecer profissionalmente.

Antes, porém, de serem especificados os objetivos de cada um dos estudos, serão abordados alguns tópicos que ajudam a contextualizar o problema. São eles: as características desenvolvimentais¹ do jovem que conclui um curso superior, o conceito de identidade, aspectos gerais do desenvolvimento vocacional e estudos acerca da experiência universitária e da transição universidade-mercado de trabalho.

1.2. Características desenvolvimentais da adultez jovem

Uma vez que esta tese aborda um fenômeno de transição que ocorre tipicamente com adultos jovens, esta seção buscará apontar as principais características dessa etapa da vida, indicando as possíveis implicações que esta transição pode ter para o desenvolvimento humano.

Uma primeira questão que precisa ser esclarecida diz respeito à própria definição do que vem a ser a adultez jovem. Não existem, de fato, critérios nítidos para definir essa etapa da vida que sucede a adolescência mas ainda não apresenta, para muitos jovens, características consolidadas. Cronologicamente, a década dos vinte anos costuma ser apontada como o início da vida adulta, mas o que melhor parece defini-la são as tarefas psicossociais que culturalmente espera-se que o jovem seja capaz de desempenhar (Arnett & Tabber, 1993; Klaczynski, 1990). Sendo, assim, é a realização

¹ O termo *desenvolvimental* é utilizado aqui e no restante deste trabalho como uma tradução da expressão inglesa *developmental*, uma vez que a tradução mais corrente – evolutivo – transmite a idéia de uma certa linearidade ou inevitabilidade que não é coerente com o conceito original.

de tais tarefas que vão caracterizar a transição para a adultez, sendo que a inserção no mercado de trabalho, a independização econômica, a saída da casa dos pais e o estabelecimento de uma união conjugal estável estão entre as expectativas culturais mais comuns na nossa sociedade, ao menos entre as classes sociais mais favorecidas (Arnett, 2000; Bee, 1997). Obviamente, estas características tidas como definidoras da adultez são bastante variáveis, sendo que nem todos os indivíduos envolvem-se em todas as tarefas prescritas pela cultura em que estão inseridos. Além disso, deve-se observar que a adultez não se caracteriza apenas por esses indicadores objetivos de desenvolvimento, mas também por um senso subjetivo do que é ser adulto. Nesse sentido, pesquisas realizadas com jovens e adolescentes têm verificado que o assumir responsabilidades sobre si mesmo e a tomada independente de decisões são os atributos tidos como mais característicos da transição para a adultez, mais até do que o cumprimento das tarefas anteriormente citadas (Arnett, 1997; Arnett, 1998; Greene, Wheatley & Aldava, 1992).

A adultez jovem pode ser entendida, portanto, como um novo *status* (psicológico e social) ao qual o indivíduo acede à medida em que vai cumprindo ao menos algumas das tarefas culturalmente esperadas dele. Se a adolescência caracterizou-se como um período de exploração no qual houve um comprometimento inicial com uma certa escala de valores e o início da construção de uma identidade (Erikson, 1976), da qual a escolha de curso universitário fez parte, a adultez jovem é marcada pela consolidação das opções e valores pessoais, integrados agora em um projeto de vida e profissional mais elaborado e realista do que aquele esboçado na adolescência.

Apesar das dificuldades de definição da adultez, existem expectativas culturais sobre essa etapa da vida. No âmbito profissional, espera-se que o jovem adulto esteja comprometido com uma carreira e preparado (ou se preparando) para o ingresso no mercado de trabalho, ou até mesmo que já esteja trabalhando (este é um dos indicadores do final da adolescência de acordo com Arnett e Tabber, 1993). É o momento de transitar da identidade de estudante para a de trabalhador, não apenas porque para a maioria das pessoas é vital a remuneração que o trabalho proporciona, mas também porque o trabalho é uma forma de inserir-se na sociedade, de estar em relação com os outros e de ser reconhecido socialmente (Ciampa, 1984; Sverko & Vizek-Vidóvic, 1995). Portanto, o aspecto profissional ganha saliência especial nesse momento de vida em que um outro papel social desempenhado (o de estudante) vai se extinguindo ou tendo sua importância diminuída.

Além do ingresso no mundo do trabalho e do estabelecimento de uma situação financeira auto-sustentável, outra transição que marca a adultez é a saída do jovem da casa dos pais, seja para morar sozinho, com amigos ou com um cônjuge. Em geral, tal experiência é percebida pelas pessoas como um rito de passagem em seu desenvolvimento (Lamas & Rech, 1999). Embora atualmente haja uma tendência de os jovens permanecerem mais tempo morando junto com seus pais, a maioria opta - mais cedo ou mais tarde - por levar uma vida independente. Ter um lugar próprio para morar permite ao jovem exercer de modo mais pleno sua autonomia e viver sua vida de acordo com os seus próprios valores (algo nem sempre possível quando vive na mesma residência dos pais), ainda que possa recorrer às figuras parentais quando houver necessidade de apoio material ou psicológico (Arnett, 2000).

Por fim, há ainda a expectativa de que o jovem seja capaz de estabelecer relações de intimidade estáveis e que, futuramente, venha a unir-se a alguém com quem partilhe afetivamente a sua vida. Erikson (1976) sugeriu que a adultez jovem é marcada por um conflito que envolve a busca por intimidade em contraposição ao isolamento. É uma etapa da vida em que muitos jovens, após a experiência exploratória da adolescência que lhes permitiu conhecerem-se mais a si mesmos e construírem um senso de identidade para si, buscam em um companheiro ou companheira a possibilidade de partilharem experiências e de se realizarem afetivamente em suas vidas (Schiller, 1998).

Em síntese, é possível identificar – a partir da literatura mencionada – quatro grandes tarefas desenvolvimentais relacionadas à adultez inicial que podem fazer parte da experiência de estudantes universitários concluintes de um curso superior: a entrada no mercado de trabalho, a independência econômica, a saída da casa dos pais e o estabelecimento de uma união conjugal estável. Estas tarefas não são necessariamente experimentadas ao mesmo tempo, e enquanto alguns jovens já vivenciaram algumas delas, outros ainda irão demorar para vivenciá-las ou talvez nem cheguem a experimentá-las todas. De qualquer forma, elas compõem um conjunto de transições culturalmente esperadas que terminam por orientar, em maior ou menor grau, os projetos de vida dos jovens adultos.

O término de um curso universitário, portanto, exige do jovem o estabelecimento de novos objetivos e a formulação de estratégias para realizá-los a partir das avaliações que ele faz de si mesmo, da sua trajetória e das oportunidades que vislumbra para si. É também o momento de integrar as metas profissionais com projetos de vida mais

amplos que contemplem os valores tidos como mais importantes pelo indivíduo. Trata-se, enfim, de uma transição que implica repensar a sua própria história e planejar o futuro, provocando novos movimentos de afirmação e de transformação da identidade pessoal.

1.3. O conceito de identidade

Identidade é um conceito bastante complexo e para o qual não há uma definição unívoca. Em um sentido geral, refere-se à combinação singular de características individuais que permitem distinguir uma pessoa de outra (Bosma, Graafsma, Grotevant & Levita, 1994). Em um sentido mais psicológico ou subjetivo, o termo é usado para denotar a percepção que um indivíduo tem da sua própria singularidade e continuidade no tempo. Os parágrafos seguintes apresentam diversas perspectivas teóricas sobre o tema, com o intuito de delinear o modo como a identidade será entendida neste trabalho.

Historicamente, Erikson (1976) foi o autor que mais detidamente analisou o conceito de identidade e a problemática do seu desenvolvimento. Partindo da noção de estágios psicossociais do desenvolvimento introduzida por Freud, Erikson postulou que o desenvolvimento se dá através de oito crises psicossociais normativas, sendo que cada uma delas envolve um conflito central que é mais significativo para o sujeito e que reflete as influências biológicas e sociais que atuam sobre o indivíduo numa determinada fase de sua vida. Note-se que Erikson chamou seu modelo de epigenético, ou seja, ele pressupôs uma certa normatividade ou plano para a “gênese” do desenvolvimento. Os estágios propostos, assim, prevêm uma certa “evolução” ao longo do desenvolvimento que conduziria à formação da identidade.

De acordo com Erikson (1976), a etapa de vida crucial para o estabelecimento da identidade é a adolescência, pois é um período em que a sociedade passa a demandar do jovem uma tomada de posição frente a diversos aspectos de sua vida, como profissão, valores, religião, entre outros. É um momento em que o jovem tenta responder à pergunta existencial de quem ele é, buscando integrar sua história passada, sua consciência do presente e suas perspectivas acerca do futuro num todo coerente e contínuo. A base para chegar a constituir esse senso de si e do que quer seriam os sentimentos de confiança, autonomia, iniciativa e capacidade empreendedora (*industry*) desenvolvidos na infância. Antes, porém, de chegar a um comprometimento com certos valores e ao estabelecimento da identidade, o jovem deveria passar por um estágio de “moratória psicossocial”, ou seja, um período durante o qual lhe fosse dada a oportunidade de explorar e experimentar papéis

sem que lhe fosse exigido um maior compromisso com os mesmos. A formação da identidade na adolescência passaria também pela crítica aos valores instituídos como uma forma de demarcação da individualidade e do estabelecimento de uma ideologia pessoal, ainda que, antes de chegar a elaborar uma identidade autônoma, o jovem fosse encontrar apoio em seus grupos de pares. Ressalte-se, contudo, que Erikson não via a tarefa de constituição da identidade circunscrita ao período da adolescência. De fato, sua teoria propõe que o desenvolvimento psicológico humano tem no desenvolvimento da identidade sua meta principal, e este “dar conta” de si-mesmo ao longo da vida exige uma certa sintonia entre as demandas sociais que são típicas de cada etapa do ciclo vital e o modo como o indivíduo responde a elas, sem perder o senso de continuidade da existência e do valor-próprio.

Embora Erikson (1976) tenha reconhecido em seu modelo a importância dos aspectos sociais (isto é, as relações que o sujeito estabelece com os demais e com a própria cultura da qual faz parte) para o desenvolvimento da identidade, sua teoria pode ser criticada por privilegiar os aspectos da independização do sujeito em detrimento dos aspectos relacionais (ligações afetivas) que também fazem parte do processo de construção e definição da identidade (Blatt & Blass, 1996; Gilligan, 1987; Josselson, 1994). Além disso, a ênfase atribuída à construção de uma imagem de si autônoma e coerente obscurece o caráter processual e dinâmico da identidade, transmitindo a impressão de que esta corresponde a alguma espécie de “essência” individual, quando na verdade ela pode ser vista como um fenômeno constantemente atualizado nas relações do sujeito com o mundo e permanentemente aberto a transformações (Ciampa, 1984).

O modelo eriksoniano, portanto, nos oferece uma visão de identidade bastante linear, ainda que admita a possibilidade de ela vir a sofrer mudanças ao longo do tempo. A teoria privilegia o aspecto de unicidade psicológica presente na noção de identidade, exaltando as conquistas e realizações pessoais como indicadores de um desenvolvimento psicológico saudável. Ao ver a identidade intimamente relacionada ao desenvolvimento da iniciativa e da capacidade de empreender (*industry*), Erikson (1976) imprimiu um caráter instrumental à sua concepção de identidade, uma identidade sustentada nas expectativas de realizações futuras. Embora tal idéia não seja errada, pode-se questionar até que ponto essa noção de identidade é capaz de dar conta da complexidade que caracteriza a identidade no mundo contemporâneo ocidental.

Erikson (1976) desenvolveu sua teoria em uma época em que o trabalho e a produção ocupavam um papel central na organização social e eram tidos como valores

fundamentais que orientavam o estilo de vida das pessoas, muito mais do que hoje (Logan, 1983). Atualmente, porém, viver o presente é tão importante quanto projetar-se no futuro. Assim, o senso de continuidade proposto por Erikson não se sustenta mais predominantemente em função dos planos e expectativas futuras em relação a si mesmo, mas também - e talvez principalmente - em função de uma busca pelo si mesmo no tempo presente, o que caracteriza uma identidade muito mais existencial do que instrumental, um si-mesmo como beneficiário (consumidor) se sobrepondo (ou ao menos coexistindo) a um si-mesmo como produtor (Logan, 1983). O futuro já não é mais tão nítido, e nem os contextos de desenvolvimento são iguais para todos. As influências recebidas ao longo da vida são variadas mesmo dentro de camadas sociais aparentemente homogêneas, com os indivíduos envolvendo-se em diferentes atividades e desempenhando papéis distintos. Para Gergen (1991), dentro deste contexto, a noção de uma identidade unitária ou centralizante tem sua força heurística diminuída devido à ampliação e fragilização das redes sociais em que estão inseridos os indivíduos.

Gergen (1991) chamou de “multifrenia” essa fragmentação identitária a que está submetido o indivíduo na cultura pós-moderna. Para o autor, a identidade é um fenômeno essencialmente relacional e, à medida em que a vida contemporânea oferece cada vez mais possibilidades de relações, ela se torna mais complexa e menos unitária. Além disso, as relações que se estabelecem hoje em dia são também menos estáveis que antigamente. Isso torna os indivíduos, ao menos em certas situações, menos comprometidos com suas escolhas e com os papéis que desempenham (Gergen, 1991). Nada mais tem garantia de permanência no âmbito das relações pessoais, e também é difícil avaliar quais papéis desempenhados são mais importantes para a constituição do senso de si-mesmo.

A idéia de que a identidade está ligada ao desempenho de papéis ressalta o caráter *ativo* da identidade, isto é, o fato de que ela se caracteriza pela ação (Ciampa, 1984). É através da ação, daquilo que fazem, que os indivíduos são reconhecidos socialmente e, por consequência, reconhecem-se a si mesmos. No entanto, muitas vezes o caráter processual da identidade é esquecido, e “estar sendo” algo é tomado como “ser” algo, em um sentido substantivo (Ciampa, 1984). É o caso, por exemplo, da faceta profissional da identidade: um indivíduo é identificado, por exemplo, como um advogado à medida em que exerce as atividades que caracterizam a profissão de advogado. Contudo, é comum tomar-se as facetas da identidade em um sentido substancial, como se fossem a expressão de alguma espécie de “essência” individual. As identidades acabam assumindo um caráter de

estabilidade e permanência, deixando de serem vistas como uma sucessão temporal de reafirmações delas mesmas que se dá através do agir humano (Ciampa, 1984).

Ao associarmos o conceito de identidade aos vários papéis que desempenhamos no cotidiano, estamos reconhecendo que ele comporta um paradoxo: por um lado refere-se ao senso de unidade psicológica que um indivíduo possui; por outro, admite que tal unidade é, na verdade, composta por uma multiplicidade de facetas que podem até mesmo apresentar contradições entre si (Ciampa, 1984; Gergen, 1991). A identidade, assim, refere-se na verdade ao conjunto de identidades que um indivíduo presentifica nas suas relações sociais. Ela é, portanto, um processo psicológico e social contínuo, aberto a transformações. Ciampa (1984) utiliza a expressão *metamorfose* para dar conta dessa possibilidade de contínua transformação inerente à identidade. De fato, se assumirmos que a identidade tem seu esteio na ação humana, concluímos que ela não pode ser *substância*, mas sim um *dever*, pois há sempre a possibilidade do indivíduo expressar-se no mundo de um modo diferente daquele que vinha se expressando até então e, conseqüentemente, vir a representar-se a si mesmo como um “outro” que, contudo, ainda é ele.

A distinção entre si-mesmo (*self*) e identidades proposta por Wiley (1996) nos ajuda a compreender melhor essa tensão que se estabelece entre unicidade e multiplicidade. Tomando por base as idéias de George H. Mead e Charles S. Pierce, o autor concebe o si-mesmo como uma estrutura semiótica que possibilita ao ser humano colocar-se em uma perspectiva temporal e comunicativa, isto é, ele caracterizaria uma condição humana fundamental na qual o eu do presente fala sobre o mim do passado para um você no futuro - o si mesmo semiótico (Wiley, 1996). A identidade pessoal, entendida como uma mesmidade ou continuidade no fluxo da existência, emerge dessa condição auto-reflexiva do ser humano. No entanto, os conteúdos dessa consciência auto-reflexiva podem ser variados, constituindo então o que Wiley chama de identidades semióticas. As identidades semióticas são sínteses de signos individuais (embora produzidos culturalmente) que, pode-se dizer, “ocupam” as preocupações do si-mesmo. Elas fornecem os elementos a partir dos quais o indivíduo fala de si para si e de si para o mundo. O si-mesmo atua como um integrador dessas identidades, ou seja, ele possui o poder semiótico de produzir novos significados a partir da sua experiência de relação com o mundo (Wiley, 1996).

Ao propor a existência de um si-mesmo semiótico, isto é, comunicativo, Wiley (1996) aproxima-se à idéia de identidade enquanto narrativa. Se estamos constantemente re-interpretando a nós mesmos, então a identidade pessoal é a síntese que conseguimos

fazer de nossas várias identidades, uma narrativa internalizada que integra passado, presente e futuro, dando à vida um sentido e senso de unidade (McAdams, 1993; Polkinghorne, 1988). A concepção narrativa de identidade se sustenta na idéia de que o conhecimento humano é em última instância uma interpretação da realidade, uma interpretação que se estrutura na forma estórias (Widdershoven, 1994). A identidade, portanto, também pode ser vista como uma estória: uma estória que busca integrar e dar um sentido de totalidade às várias ações (ou papéis) individuais vividos ao longo da vida.

Mais do que uma substância, a identidade é entendida, nesta perspectiva, como o próprio processo expressivo da existência humana (Polkinghorne, 1988), que se estrutura sob a forma de uma estória pessoal na qual diversos personagens (interpretados pelo próprio “autor” da estória ou por outros que com ele se relacionam) interagem em diferentes contextos, mas usualmente seguindo um *script* que dá sentido à trama. Obviamente, o *script* da estória pessoal vai sendo construído ao longo da vida e pode apresentar modificações no enredo que envolve os personagens, embora as motivações que orientam as ações tendam a ser mais ou menos estáveis (McAdams, 1988; 1993). A identidade, dessa forma, caracteriza-se por ser um diálogo interno entre as “vozes” dos vários personagens que são encenados na vida cotidiana. Tal diálogo contudo, não se caracteriza necessariamente pela harmonia. A identidade pode organizar-se como um coro de vozes que competem entre si e que se definem por relações de poder, dominação e escolha moral (Ragatt, 2000). Isso ocorre porque a identidade, enquanto falar-de-si, implica a tomada de uma posição moral, ou seja, ela emerge dos embates entre o que seria o “bom” e o “mau” em termos de uma estória pessoal.

Um ponto importante na abordagem narrativa da identidade é que não interessam tanto os fatos como eles se deram na realidade, mas as interpretações que as pessoas dão a esses fatos (Polkinghorne, 1988). Ou seja, o essencial na identidade narrativa é a sua estrutura e o significado atribuído aos eventos pelo indivíduo. O que se revela na narrativa não são necessariamente nexos reais de causa e efeito, mas atribuições de causas e efeitos que compõem um sentido para o indivíduo. E uma vez que a identidade narrativa não se prende aos fatos objetivos, e sim ao modo como as experiências pessoais são relacionadas entre si, ela também pode mudar ao longo do tempo, à medida em que o indivíduo lança um novo olhar sob o seu passado e re-significa sua estória pessoal (Widdershoven, 1994).

A abordagem narrativa ao conceito de identidade pessoal mostra-se vantajosa porque respeita, em primeiro lugar, o caráter fenomênico da identidade, isto é, ela não estabelece previamente os limites do que seria a identidade. Além disso, ela admite o

aspecto processual do fenômeno, não lhe impõe uma noção de progresso implícita e contempla a tensão unicidade-multiplicidade que é característica do conceito. A unicidade manifesta-se na integração das várias experiências que é feita na narrativa, enquanto a multiplicidade revela-se nas ênfases que cada indivíduo dá aos personagens que encena em sua vida cotidiana.

Note-se, contudo, que um modelo como o de Erikson (1976) não é incompatível com a abordagem narrativa; pelo contrário: ele oferece um contexto teórico a partir do qual pode-se pensar como se desenvolvem as identidades narrativas. Os estágios propostos por Erikson, por exemplo, caracterizam momentos críticos do desenvolvimento que, embora possam ser questionados quanto à sua universalidade ou abrangência, são de fato vividos por muitas pessoas, ao menos nas sociedades ocidentais industrializadas. Ou seja, o grande mérito de Erikson foi identificar a existência de um certo *script* socialmente constituído para o desenvolvimento da identidade, ainda que este *script* admita inúmeras variações e venha se tornando algo cada vez menos homogêneo na sociedade.

Uma questão que se coloca para a pesquisa em identidade atualmente é verificar como se dá o seu desenvolvimento em domínios específicos, sendo que nesta tese o interesse recai sobre o domínio profissional. Como a estória do personagem “profissional” se articula às estórias dos demais personagens que compõem a grande narrativa vital desses jovens? A próxima seção apresenta subsídios teóricos sobre desenvolvimento vocacional que auxiliam a pensar essa questão.

1.4. Aspectos gerais do desenvolvimento vocacional²

A proposta teórica mais abrangente e parcimoniosa do desenvolvimento vocacional foi construída ao longo do século XX por Donald Super e seus colaboradores (Super, 1957; Super, Starishevsky, Matlin & Jordaan, 1963; Super, 1980;

² O termo desenvolvimento vocacional (definido mais adiante) não é aqui entendido como o desenvolvimento de alguma espécie de tendência, inclinação natural ou dom que um indivíduo possa ter por alguma profissão, cujo “descobrimto” levaria à realização profissional e pessoal. Há ainda uma outra observação conceitual que precisa ser feita: embora haja muita discussão a respeito de possíveis diferenças (e implicações) entre as expressões vocação, profissão, ocupação (e suas derivadas orientação vocacional, profissional e ocupacional) e carreira, elas serão tratadas aqui como equivalentes, salvo alguma especificação em contrário. Reconhece-se, contudo, que o termo “vocação” tem um escopo mais abrangente do que “profissão” (uma vez que seu uso está usualmente associado a fatores psicológicos inconscientes que atuam sobre a escolha profissional), e este, por sua vez, é mais amplo que o termo “ocupação”. Carreira, por sua vez, é um termo mais utilizado na língua inglesa (*career*) e pode ser entendido tanto como profissão ou ocupação quanto como a sucessão de posições ocupacionais - e até mesmo não ocupacionais - que um indivíduo experiencia ao longo da vida (Super, 1980).

Super, 1983; Super, Savickas & Super, 1996) e é chamada abordagem desenvolvimental ou evolutiva. O enfoque desenvolvimental caracteriza-se por ser uma teoria específica do comportamento vocacional, e tem seu maior mérito em buscar explicitar o caráter sequencial do mesmo ao longo da vida. A abordagem desenvolvimental pode ser vista, ainda, como uma infraestrutura teórica que serve para organizar elementos dispersos de outras teorias em torno das questões vocacionais³.

De acordo com a teoria evolutiva, o desenvolvimento vocacional está intimamente relacionado ao desenvolvimento do autoconceito, termo em vários aspectos equivalente ao de identidade descrito anteriormente. Super (1963a) considera que todo indivíduo, ao longo de sua vida, possui um sistema de autoconceito que é formado pelas diversas percepções que possui sobre si. Cada um destes autoconceitos refere-se a algum papel, alguma situação ou posição que o indivíduo vive em sua vida. Estes autoconceitos funcionam como estruturas que, à medida que se complexificam, predispõem os indivíduos a organizarem suas experiências de uma determinada maneira. Neste sentido, os autoconceitos tendem a ser autoperpetuados e são relativamente estáveis. É importante notar, porém, que as pessoas não possuem *um* autoconceito, mas vários, tais como mãe, filha, advogada ou esposa. Por sua vez, o sistema de autoconceito é único para o indivíduo, embora seja uma estrutura dinâmica que evolui ao longo do curso vital.

O autoconceito vocacional é um dos componentes do sistema de autoconceito, e define-se pela constelação de atributos do eu que o indivíduo considera vocacionalmente relevantes, sejam ou não estes atributos referidos como preferências vocacionais. Para Super (1963b), ao expressar uma preferência vocacional a pessoa está colocando em termos ocupacionais o tipo de pessoa que ela imagina que é. Posteriormente, ao exercer uma profissão, ela tenta implementar este conceito que tem de si. Por fim, ao estabelecer-se profissionalmente, ela atinge a auto-realização, isto é, a representação concreta de um papel profissional.

A teoria de Super postula a existência de cinco estágios na vida vocacional: crescimento, exploração, estabelecimento, manutenção e declínio (Super, 1957; Super, 1963b; Super, Savickas & Super, 1996). O estágio de crescimento, que vai da infância até o início da adolescência, se caracteriza principalmente pelos movimentos de

³ Ao leitor interessado em tomar conhecimento sobre outras abordagens teóricas relacionadas ao desenvolvimento vocacional, recomenda-se a leitura do trabalho de Crites (1974), ou ainda os trabalhos de Silva (1996) e Pimenta (1981).

identificação da criança com outros significativos, o que lhe permite ir construindo o seu autoconceito. O estágio exploratório vai da adolescência até o início da vida adulta, sendo o período no qual o jovem explora ocupações e representa papéis na escola, no lazer e no trabalho. O estágio de estabelecimento ocorre no início da vida adulta, e se caracteriza pelo esforço do indivíduo em manter-se na escolha profissional. Na fase de permanência, a preocupação do indivíduo é a sua manutenção na posição que conquistou. Por fim, o estágio de declínio está relacionado à velhice e se caracteriza pela redução gradual das atividades ocupacionais até a sua interrupção.

Os estágios propostos pelo modelo evolutivo correspondem a uma grande linha desenvolvimental que ocorre ao longo da vida. Contudo, os momentos em que se dão as transições de um estágio a outro podem variar muito de indivíduo para indivíduo. Além disso, a teoria ainda propõe que dentro de cada estágio ocorrem mini-ciclos de declínio, manutenção, estabelecimento, exploração e crescimento; ou seja, o avanço no desenvolvimento da carreira envolve um movimento contínuo de explorar novos papéis e tentar se estabelecer nos mesmos (Super, Super & Savickas, 1996).

Paralelamente à dimensão temporal (e desenvolvimental) proposta pelos estágios, a teoria destaca a existência de um “espaço vital” composto pelos diversos papéis (profissionais ou não) que uma pessoa desempenha ao longo do ciclo de vida, embora cada papel possa variar em importância ou mesmo não existir em determinadas épocas da vida. Super, Savickas e Super (1996) identificaram em seu modelo alguns papéis bastante comuns em nossa sociedade: o papel de criança (inclusive o de filho ou filha); o de estudante; o de *leisureite* (quando o indivíduo está em atividades de lazer ou mesmo ócio); o de cidadão; o de trabalhador (que inclui as formas não trabalhador e trabalhador desempregado como desempenhos de papel); o de dono ou dona-de-casa; e o papel de aposentado. Outros papéis, obviamente, podem ser acrescentados ao modelo, sendo que cada indivíduo teria uma lista singular de papéis relevantes. O importante aqui, destacam os autores, é estar atento às interações entre os vários papéis e às influências destas interações na vida profissional.

Cada papel, segundo Super (1980), é definido tanto por expectativas relativas ao papel quanto pelo seu próprio desempenho, isto é, sua definição depende tanto daquilo que o indivíduo realmente faz quanto daquilo que se espera dele numa determinada posição. É na escolha das posições e papéis que quer para si, bem como do desempenho que neles tem, que o indivíduo atua como um sintetizador das determinantes pessoais e situacionais dos papéis. Além disso, deve-se considerar que os papéis, em suas

definições comportamentais, podem se modificar ao longo do tempo, assim como a importância atribuída a cada um deles.

Ao longo de todas estas transições que constituem o ciclo vital, o indivíduo vai também modificando os conceitos que tem de si em relação a cada papel, e entre eles também está o papel ocupacional. Globalmente, o seu sistema de autoconceito passa por modificações substanciais. É interessante notar que os autoconceitos se formam a partir de comportamentos exploratórios por parte do sujeito, sendo que estes ocorrem durante toda a vida, especialmente nos períodos que antecedem e seguem a entrada num novo estágio de vida (Blustein, 1997; Jordaan, 1963). Comportamentos exploratórios são, essencialmente, comportamentos de resolução de problemas (situações nas quais o indivíduo experiencia um problema, uma necessidade, um desejo ou carência), caracterizados pela pesquisa, experimentação, investigação, tentativas e testes de hipóteses (Jordaan, 1963). De acordo com autor, comportamentos exploratórios tendem a se acentuar quando há uma alteração no *status* biológico ou social do indivíduo, sendo resultado de sentimentos de incerteza e perplexidade do sujeito frente a alguma situação nova ou inusitada. O comportamento exploratório vocacional, mais específico do que o comportamento exploratório em geral, pode ser definido como toda atividade mental ou física que é empreendida com o propósito mais ou menos consciente de extrair informações sobre si mesmo ou o ambiente que ajudarão na escolha, preparo, entrada, ajustamento ou progresso em uma ocupação (Jordaan, 1963).

A teoria desenvolvimental tem como foco central, portanto, o modo como o indivíduo desenvolve o seu autoconceito, o traduz em termos vocacionais e busca implementá-lo (Super, 1980; Super, Savickas & Super, 1996). Ela reconhece que o autoconceito não é estático e pode se modificar ao longo da vida, por conta das experiências pelas quais o indivíduo passa e das oportunidades objetivas que lhe são oferecidas. Além disso, destaca ainda a importância das atividades exploratórias (de si mesmo e do ambiente) para a formação e clarificação do autoconceito, especialmente em fases da vida nas quais o sujeito confronta-se com a necessidade de tomar decisões vocacionais.

A qualidade das decisões vocacionalmente relevantes tomadas pelo indivíduo ao longo de sua vida vão depender da sua maturidade vocacional. Maturidade vocacional significa que o sujeito dispõe dos recursos comportamentais necessários para cumprir as tarefas evolutivas características da etapa de vida que está vivendo, isto é, que ele é

capaz de adotar atitudes adequadas para lidar com as tarefas de desenvolvimento vocacional com as quais se depara (Fouad & Arbona, 1994; Super, 1983).

Super (1983) especificou cinco grandes dimensões em seu modelo de maturidade vocacional. São elas: planejamento, exploração, informação, tomada de decisão e orientação à realidade. Vejamos a seguir uma descrição sucinta de cada uma delas de acordo com o autor.

a) Planejamento: engloba as subdimensões de autonomia, perspectiva de tempo e auto-estima. A autonomia refere-se à crença que as pessoas devem ter de que possuem algum controle sobre suas carreiras, a fim de que possam sentir-se motivadas a planejá-las (conceito semelhante ao de *locus* de controle, ou seja, a crença de que os eventos relacionados à carreira dependem fundamentalmente da ação do próprio sujeito). A perspectiva de tempo envolve a capacidade de refletir sobre as experiências passadas e antecipar o futuro. A auto-estima, por sua vez, é uma componente atitudinal essencial para que o indivíduo possa engajar-se nas tarefas de planejamento.

b) Exploração: já descrita anteriormente, consiste no engajamento do indivíduo em atividades que ampliam o conhecimento sobre si mesmo e sobre o mundo do trabalho. O indivíduo precisa refletir sobre sua situação de vida e sobre os vários papéis que desempenha ou pretende desempenhar. Deve também estar consciente de que precisa procurar recursos que lhe auxiliem na tarefa de exploração, seja na família, na escola, no trabalho ou na comunidade, e usá-los efetivamente. Algumas pesquisas recentes têm demonstrado a importância do apoio emocional recebido pelos indivíduos para o desenvolvimento de comportamentos exploratórios vocacionais, especialmente na adolescência e adultez jovem (Blustein, Prezioso & Schultheiss, 1995; Blustein, Wallbridge, Friedlander & Palladino, 1991; Kräcke, 1997).

c) Informação: é outra componente básica para a tomada de decisões vocacionais. Implica conhecer a realidade do mundo do trabalho, as opções e barreiras existentes, assim como as habilidades necessárias para exercer as diversas profissões. O indivíduo não deve informar-se apenas a respeito das características profissionais, mas procurar conhecer como se desenvolve cada carreira, os possíveis problemas que podem ser enfrentados, bem como as possíveis interações entre o papel ocupacional e outros papéis vitais.

d) Tomada de decisão: refere-se às capacidades cognitivas do sujeito de engajar-se em uma reflexão que conduza a uma decisão. Envolve o conhecimento do processo de tomada de decisão e a habilidade de empreendê-lo. Basicamente, implica na

avaliação das possibilidades existentes, suas possíveis conseqüências e um mecanismo de avaliação que julga a desejabilidade ou não dessas conseqüências, em função dos esforços necessários para atingi-las.

e) Orientação à realidade: consiste num complexo de elementos cognitivos e atitudinais, envolvendo autoconhecimento, realismo nas avaliações sobre si e o ambiente, consistência nas preferências ocupacionais, cristalização de autoconceitos e objetivos de carreira e integração com os demais papéis vitais.

Pelletier, Bujold e Noiseaux (1985) propuseram um modelo operatório de ativação do desenvolvimento vocacional tendo por base as idéias de Super (1957; 1963a). Eles especificaram quatro etapas envolvidas em um processo ideal de tomada de decisão vocacional: exploração, cristalização, especificação e realização. A exploração consiste na busca abundante de informações sobre o ambiente e sobre si mesmo, e exige do sujeito o reconhecimento da necessidade e importância de explorar, juntamente com uma atitude de abertura à experiência e tolerância à ambigüidade.

O momento seguinte, da cristalização, corresponde à primeira organização que o indivíduo faz das inúmeras informações que adquire sobre si e o meio. É uma etapa em que a dispersão informativa deve ser integrada em uma síntese pessoal e coerente. Há uma classificação e restrição das informações obtidas, sendo estabelecidas algumas prioridades e um esboço inicial das preferências vocacionais (Pelletier, Bujold & Noiseaux, 1985).

A especificação, por sua vez, significa avançar no processo de decisão e converter uma preferência vocacional genérica ou provisória em uma preferência específica (Pelletier, Bujold & Noiseaux, 1985). A tarefa de especificação implica a existência de um maior comprometimento do indivíduo com a sua escolha. É necessário identificar quais os valores que pretende realizar em seu futuro profissional, estabelecer hierarquias e averiguar, entre as opções que lhe são disponíveis, aquelas que melhor permitem a consecução de seus objetivos. Isso exige que o indivíduo esteja ciente e leve em consideração também suas limitações pessoais e outras barreiras que possam dificultar a implementação de seus projetos. Enfim, a especificação consiste na integração de todos os elementos envolvidos frente ao problema da escolha, e culmina na tomada de uma decisão (Pelletier, Bujold & Noiseaux, 1985).

A última etapa do processo de decisão é a realização. Depois de explorar, restringir possibilidades e especificar um caminho, é hora do indivíduo implementar a sua escolha através do ingresso em uma formação específica ou no mercado de trabalho

na profissão desejada. A realização implica também dar conta das dificuldades e desdobramentos do projeto escolhido, exigindo sempre habilidades de antecipação, planejamento e elaboração (Pelletier, Bujold & Noiseaux, 1985).

O modelo operatório de Pelletier, Bujold e Noiseaux (1985) nos indica que o desenvolvimento vocacional implica momentos de transição e decisão dos quais fazem parte as tarefas de exploração, cristalização, especificação e realização. O avanço ao longo de tais tarefas permite aos sujeitos que tomem decisões vocacionais com maior clareza e confiança, o que deve se refletir em uma trajetória profissional mais congruente com os interesses, valores, aptidões individuais e possibilidades do meio.

O modelo desenvolvimental, portanto, não vê a escolha profissional como o resultado de uma mera combinação de traços e habilidades pessoais com as características das profissões, muito embora tal pareamento possa ser até desejável e preditor de satisfação com a escolha profissional (Spokane, 1996). Segundo Super, Savickas e Super (1996), mais importante do que conhecer habilidades e interesses é ter claro os valores que norteiam as escolhas, ou seja, o sentido subjetivo que cada um imprime às suas decisões. A teoria do autoconceito concentra-se, assim, no significado pessoal que têm as habilidades, os interesses, os valores e as escolhas, à medida em que estes são integrados em uma grande narrativa que compõe a própria vida de cada sujeito (Super, Savickas & Super, 1996).

A transição da universidade para o mercado de trabalho pode ser situada, dentro do modelo desenvolvimental, como uma passagem do período exploratório para o de estabelecimento na carreira. Embora o ingresso na universidade já exija do adolescente uma primeira especificação de seus interesses profissionais, a escolha de um curso ainda é, para a maioria dos jovens, uma atividade exploratória (Lassance & Gocks, 1995). No entanto, espera-se que ao final desse período haja uma consolidação do autoconceito profissional do jovem e que ele seja capaz de estabelecer um projeto profissional realista e coerente com seus interesses, além de engajar-se efetivamente em atividades que possibilitem a consecução desse seu projeto. Portanto, de acordo com a teoria desenvolvimental, espera-se que ao final do seu curso o jovem universitário tenha tido experiências exploratórias suficientes para conhecer mais a si mesmo, as atividades da sua profissão e a própria realidade do mercado de trabalho a fim de poder elaborar um plano consistente para o seu futuro.

É importante salientar que a seqüência desenvolvimental descrita anteriormente corresponde ao que poderíamos chamar de desenvolvimento ideal ou normativo - aquilo

que seria esperado dos jovens ao final do curso universitário. No entanto, diversas variáveis, tanto individuais quanto contextuais, afetam o desenvolvimento vocacional e a formação de projetos profissionais. Sabe-se, por exemplo, que a indecisão quanto à carreira profissional - em diversas etapas do desenvolvimento vocacional - está associada a uma série de fatores como ansiedade (Betz & Serling, 1993; Callanan & Greenhaus, 1990; Lucas & Wanberg, 1995), neuroticismo (Meyer & Weiner, 1993), baixa auto-estima (Barret & Tinsley, 1977; Betz & Serling, 1993; Wulff & Steitz, 1999), estratégias de resolução de problemas empobrecidas (Chartrand, Rose, Elliot, Marmarosh & Caldwell, 1993), baixo otimismo (Lucas & Wanberg, 1995), temor de comprometimento profissional (Lucas & Wanberg, 1995), comportamentos exploratórios pobres ou reduzidos (Blustein, Pauling, DeMania & Faye, 1994; Magalhães, Lassance & Gomes, 1998), baixo apoio emocional percebido de pessoas significativas (Blustein, Walbridge, Friedlander & Palladino, 1991; Guerra & Braungart-Rieker, 1999), além de níveis mais baixos de conhecimento sobre si mesmo e sobre a realidade do mundo profissional (Callanan & Greenhaus, 1990; Neiva, 1998). Contudo, indecisão não significa necessariamente algo negativo; ela pode ser também um momento de parada para que o indivíduo faça ajustes ou mesmo mude radicalmente os rumos de sua carreira profissional, visando um maior bem-estar pessoal (Krumboltz, 1992; Savickas, 1995).

A formação de interesses e o conseqüente estabelecimento de metas profissionais também estão relacionados ao sentimento de auto-eficácia que o indivíduo desenvolve em relação a diferentes atividades. A auto-eficácia refere-se ao conjunto de crenças que um indivíduo tem quanto à sua capacidade de organizar e desempenhar com sucesso ações que levam a certos objetivos desejados (Bandura, 1997). A auto-eficácia afeta o desenvolvimento vocacional na medida em que predispõe o indivíduo a interessar-se por atividades profissionais nas quais ele se percebe competente, além de estar associada ao bom desempenho profissional (Lent, Brown & Hackett, 1996). Pessoas com baixa auto-eficácia desenvolvem expectativas negativas sobre o seu desempenho e são mais propensas a engajarem-se em comportamentos de evitação (Bandura, 1997), um efeito já constatado também no âmbito da atividade profissional através de um estudo qualitativo (Teixeira & Gomes, 2000). De modo semelhante, os sujeitos que crêem que as decisões de carreira são internamente causadas e controláveis tendem a assumir uma posição mais ativa no que diz respeito ao direcionamento de suas carreiras, assumindo mais responsabilidade por obter as informações necessárias às

tomadas de decisão (Albert & Luzzo, 1999). Certamente, além dos aspectos psicológicos referidos acima, outros fatores mais objetivos também influenciam o desenvolvimento vocacional, como restrições de ordem econômica, a competitividade no mercado de trabalho, os preconceitos de raça e sexo, a dificuldade de balancear obrigações de trabalho e família, entre outros, e precisam ser considerados ao se estudar o desenvolvimento de carreira (Swanson & Tokar, 1991a; 1991b). Não obstante, deve-se levar em conta que mesmo as barreiras mais “objetivas”, também estão sujeitas à interpretação que os indivíduos fazem das mesmas. Dessa forma, um mesmo evento ou condição pode ser visto por uns como um obstáculo que paralisa o progresso rumo aos objetivos profissionais, enquanto outros podem perceber tal condição como irrelevante ou mesmo como uma motivação para o avanço na carreira (Lent, Brown & Hackett, 2000).

Contudo, no que diz respeito à transição da universidade para o mercado de trabalho, deve-se levar em consideração que, de fato, a escassez de oportunidades pode ser um fator que prejudica a elaboração de planos profissionais (Neiva, 1993; Neiva, 1995). Sabe-se que a redução das ofertas de empregos vem sendo uma tendência generalizada no mercado de trabalho (Rifkin, 1995), o que possivelmente produz ansiedade entre aqueles que estão à procura de uma oportunidade. No entanto, o mercado de trabalho é bastante heterogêneo em suas possibilidades, o que faz com que a inserção no mercado e o progresso na carreira dependam em grande parte de características individuais como empreendedorismo, criatividade e flexibilidade, consideradas essenciais e desejadas no mercado de trabalho contemporâneo (Bolles, 1998; Franco, 1998).

Enfim, o modelo desenvolvimental nos oferece um quadro de referência a partir do qual se pode pensar a transição da universidade para o mercado de trabalho. Este é um momento em que o jovem busca estabelecer-se na carreira através de um projeto profissional, projeto este que reflete a trajetória de formação do estudante e suas expectativas em relação ao futuro. O modo como se consolidam os projetos profissionais dos estudantes universitários, contudo, não é muito claro, especialmente se considerarmos a realidade brasileira. Note-se que não foram localizados estudos nacionais que tratassem extensivamente desse assunto. Que tipos de experiências têm os jovens universitários ao longo de seus cursos que os levam a consolidar suas escolhas profissionais? Quais fatores facilitam ou dificultam a formulação de planos profissionais? Que perspectivas possuem e que dificuldades antecipam para a realização

de seus projetos? Estas são algumas questões específicas do desenvolvimento vocacional entre universitários que merecem atenção. A próxima seção apresenta alguns esforços de pesquisa que já foram realizados nesse sentido.

1.5. A experiência universitária e a transição para o mercado de trabalho

A experiência universitária tem um papel muito importante no desenvolvimento psicológico de adolescentes e adultos jovens. Escolher um curso universitário confronta o adolescente com a questão da identidade, de quem ele é e pretende ser, exigindo dele um primeiro esboço de um projeto de vida. Ao longo de sua trajetória, novos vínculos são estabelecidos que influenciam os caminhos a serem trilhados, assim como novas expectativas são formadas para o futuro. Além disso, novos conhecimentos são construídos, tanto a respeito da profissão quanto de si mesmo e do mundo. Por fim, chega o momento de buscar colocar-se no mundo ocupacional a fim de tentar realizar os projetos que delineou para si.

No entanto, a escolha de um curso universitário muitas vezes não corresponde a um projeto profissional e de vida refletido e planejado. Em um estudo qualitativo sobre a experiência inicial de 67 universitários de cursos variados, Lassance, Gocks e Francisco (1993) observaram que muitos estudantes, ao escolherem suas carreiras, estavam mais preocupados em ingressar na universidade do que com o curso específico que iriam fazer. Segundo as autoras, a entrada na universidade em nossa cultura (ao menos nas camadas sociais mais privilegiadas) parece adquirir um caráter de tarefa evolutiva em si mesma, sendo o projeto profissional relegado a um segundo plano. O adolescente sente-se pressionado a ingressar no ensino superior ao fim do ensino médio, uma vez que isto é o que é esperado dele. Não corresponder a esta expectativa implicaria ficar à mercê das cobranças familiares e à margem de seu próprio grupo de pares. Tal pressão social para o ingresso na universidade faz com que muitos jovens acabem optando por cursos que apresentam maior facilidade de aprovação no vestibular, mesmo que estes cursos não sejam os mais desejados e sobre os quais geralmente possuem poucas informações (Teixeira & Gomes, 2000). Não apenas o conhecimento sobre os cursos e as profissões é limitado, mas também as atividades exploratórias do adolescente que seriam fundamentais para que a escolha fosse realizada com maior maturidade. Assim, a vida acadêmica inicial acaba tornando-se ela mesma uma experiência exploratória, na qual o jovem vai conhecer mais a si mesmo, seus interesses, competências e habilidades (Lassance, Gocks & Francisco, 1993).

Após um período inicial de deslumbramento com a vida universitária, começam a surgir questionamentos sobre a escolha feita e a própria universidade, como constataram Lassance e Gocks (1995) em um seguimento de sua pesquisa sobre a vivência acadêmica, realizado com 22 estudantes que estavam próximos à formatura (um a três semestres). Apesar disso, as autoras observaram que aqueles que permaneceram em seus cursos mostravam-se satisfeitos com sua escolha e começavam a fazer planos profissionais. As expectativas iniciais relativas ao curso e à profissão haviam sido transformadas, tanto em função do amadurecimento pessoal quanto de informações obtidas ao longo da vida universitária, havendo um reconhecimento das limitações de conhecimento acerca do curso quando da escolha inicial. Com o avanço no curso, foi possível notar um aumento no interesse por atividades ligadas às práticas profissionais como estágios, bolsas, palestras e seminários, indicando um reconhecimento de que experiências complementares à vida acadêmica são fundamentais à formação profissional. O “excesso” de teoria, aliado ao distanciamento da realidade profissional e, em especial, das demandas do mercado de trabalho, foram as principais críticas feitas pelos alunos à universidade, juntamente com a percepção de desinteresse e desatualização do corpo docente. Por fim, os entrevistados referiram intenção de continuarem estudando em suas áreas profissionais após a graduação, o que pode refletir, segundo as autoras, uma sensação de falta de preparo para ingressar no mercado de trabalho (Lassance & Gocks, 1995).

Pesquisas relacionadas aos temas de evasão e troca de curso universitário nos revelam resultados que confirmam algumas das idéias descritas acima. Tais estudos são importantes pois nos trazem informações sobre o modo como muitos jovens tratam a questão do seu próprio desenvolvimento vocacional e as estratégias utilizadas para tentarem adequar seus anseios e necessidades ao contexto educacional-profissional em que estão inseridos. Em geral, estudantes que abandonaram seus cursos referem que não possuíam informações suficientes sobre o curso escolhido e as próprias atividades da profissão (Magalhães & Redivo, 1998; Prado, 1990), indicando a falta de preparo dos jovens já na hora de optar por um curso superior. A decepção com os cursos, por sua vez, evidencia-se em geral logo no início das atividades acadêmicas, resultando em desistências ou trocas de cursos ainda no primeiro ano da universidade (Magalhães & Redivo, 1998; Prado, 1996; Sbardelini, 1997).

A qualidade dos esforços de re-opção, contudo, são questionáveis. Magalhães e Redivo (1998) observaram, por exemplo, um comportamento vocacional exploratório

pobre tanto na escolha quanto na re-escolha de seus entrevistados. Os sujeitos não possuíam uma estratégia planejada para realizarem suas opções, tomando suas decisões de uma maneira impulsiva e com base em tentativa-e-erro. Tanto os critérios para o abandono da primeira opção (tais como dificuldade em uma disciplina) quanto para realizar a segunda escolha (como busca de retorno financeiro e empregabilidade garantidas) mostraram-se pouco apropriados, pois refletiam atitudes avaliativas equivocadas sobre a realidade dos próprios cursos, das profissões e do mercado de trabalho. Não havia uma preocupação com a realização de um projeto profissional, e sim uma superposição de interesses e valores não articulados em um plano que pudesse orientar o desenvolvimento da carreira.

De modo similar, Sbardelini (1997) observou que, entre os re-optantes de curso na Universidade Federal do Paraná, os critérios relacionados a melhor remuneração ou mercado de trabalho foram indicados como sendo muito mais importantes na segunda escolha quando esta foi comparada à primeira. Contudo, tanto na opção quanto na re-opção a busca por realização pessoal foi referida como sendo a motivação mais saliente para a escolha. Estes resultados nos sugerem que a experiência universitária e o contato - ainda que indireto - com a realidade profissional não funcionam apenas como uma atividade exploratória que possibilita ao indivíduo tornar mais claro quais são suas habilidades e interesses profissionais, mas também podem conduzir a uma re-organização da hierarquia de valores pessoais - na qual o valor econômico parece ganhar saliência - e levar o indivíduo a modificar os seus próprios objetivos profissionais (ainda que se possa questionar a consistência dos critérios utilizados nessas mudanças).

Outros estudos, realizados principalmente no contexto educacional norte-americano, têm destacado a importância dos aspectos de integração acadêmica e social para se compreender os comportamentos de evasão e permanência de estudantes nas universidades (Cabrera, Castañeda, Nora & Hengstler, 1992; Tinto, 1975). Ainda que o interesse primordial dessas pesquisas não seja o estudo do desenvolvimento vocacional durante o período universitário, e sim a determinação de possíveis causas de evasão e retenção de alunos, pode-se considerar que ao menos alguns dos fatores que concorrem para a permanência dos estudantes em seus cursos estão relacionados ao desenvolvimento da carreira e, por conseqüência, podem ser importantes precursores de uma transição bem sucedida para o mercado de trabalho futuramente. Em geral, tais estudos têm demonstrado que o envolvimento dos alunos com a vida acadêmica,

manifestada através de um bom desempenho escolar, de um senso de desenvolvimento intelectual e de congruência de valores com professores e pares contribui para a permanência dos estudantes em seus cursos. Juntamente com estes aspectos mais acadêmicos do desenvolvimento da carreira, a integração social dos alunos durante sua permanência na universidade - tais como a qualidade e frequência de contato com pares e professores e a similaridade de valores em assuntos não acadêmicos - também tem sido identificada como um elemento importante para a persistência na trajetória universitária. Obviamente, outros fatores, externos às vivências universitárias propriamente ditas, como influências familiares, doenças ou falta de recursos financeiros, também afetam as decisões de permanecer ou não em um curso superior, e têm sido apontadas em muitos estudos.

O curso universitário pode ocupar, ainda, espaços diferenciados na vida dos estudantes. Em uma pesquisa realizada com egressos de quatro cursos (engenharia elétrica, física, pedagogia e ciências sociais) da Universidade de São Paulo, Schwartzman e Castro (1991) puderam notar que os estudantes de engenharia se aproximavam de um modelo mais tradicional de aluno universitário. Eram jovens que haviam passado direto da escola secundária para a universidade após um vestibular difícil, com dedicação integral aos estudos, e que finalmente foram recompensados ao fim do curso com uma carreira promissora, quando então se casavam e iniciavam uma vida familiar independente. Essa, contudo, não era a realidade dos demais cursos pesquisados. Em especial, os autores observaram uma alta incidência de casamentos durante os anos de universidade para os alunos de física, pedagogia e ciências sociais (quando comparados aos de engenharia). Tais percursos diferenciados levaram os autores a concluir que, para alguns alunos, a universidade funciona como uma espécie de preparação para a vida, enquanto para outros o curso superior faz parte da própria vida, sendo o papel de estudante apenas um entre outros papéis exercidos pelos universitários.

Apesar de ser um momento importante na vida de muitos jovens adultos, o período de transição entre a universidade e o mercado de trabalho não tem recebido muita atenção dos pesquisadores. A maior parte das propostas teóricas e estudos identificados sobre o tema ocupa-se da transição entre o nível médio de ensino e o mundo do trabalho, buscando criar modelos ou mapear empiricamente trajetórias de transição (por exemplo, Blustein, 1999; Brown, 2000; Lent, Hackett & Brown, 1999; Krumboltz & Worthington, 1999; Sarriera, Sá & Teixeira, 1997; Sarriera & Verdin,

1996; Sarriera & Teixeira, 1997; Savickas, 1999; Swanson & Fouad, 1999).

Existem, entretanto, algumas pesquisas que avaliaram aspectos ligados à experiência universitária e à transição para o mercado de trabalho entre estudantes egressos de cursos superiores. Por exemplo, entre os egressos da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) no triênio 1976/78 (UFRGS, 1985), 20,3% responderam que escolheriam uma outra profissão se tivessem oportunidade. As justificativas apresentadas com maior frequência foram “busca por satisfação pessoal” (42%), seguida de “maior maturidade” (24,8%) e “melhor remuneração” (23,7%). Estes resultados revelam que, mesmo algum tempo após o ingresso no mercado de trabalho, uma parcela substancial de formados nesse período ainda encontrava dificuldades de adaptação profissional, o que pode ter sido resultado de um planejamento inadequado da carreira que não os conduziu aos objetivos almejados, produzindo a insatisfação.

Interessantes também foram as justificativas dadas por alunos egressos da UFRGS no triênio 1979/81 (UFRGS, 1992) para o fato de estarem exercendo atividade pouco ou nada relacionada com o curso (cerca de 34% da amostra pesquisada). As justificativas apresentadas com maior frequência foram “não consegui trabalho relacionado, embora o tivesse preferido” (18,4%), seguida de “os trabalhos relacionados exigem trabalho anterior” (12,9%) e “encontrei um trabalho que paga melhor” (12,5%). Chama a atenção, nesses resultados, o alto índice de pessoas que possuíam atividades pouco ou nada relacionadas às suas profissões (um terço da amostra), indicando a dificuldade de ingressar no mercado de trabalho vivenciada pelos egressos desse período (interpretação que se confirma pela justificativa dada com maior frequência). Note-se, ainda, que a falta de experiência é mencionada como uma barreira importante na consecução dos objetivos profissionais. Por fim, a insatisfação com a remuneração aparece como fator relevante que conduz ao afastamento da profissão.

Apenas três estudos brasileiros que tratam especificamente da transição universidade-mercado de trabalho foram localizados, todos referentes a uma mesma amostra. Basicamente, eles descrevem os efeitos das dificuldades do mercado de trabalho na representação do futuro profissional, no estabelecimento de projetos pós-universitários e nos níveis de ansiedade e de motivação de estudantes que estavam concluindo a graduação (Neiva, 1993; 1995; 1996). Observou-se, nestes estudos, diferenças entre aqueles que se preparavam para ingressar em profissões com mercados de trabalho bom e ruim. Como esperado, os integrantes do grupo de mercado de trabalho fraco (GMTF) estimaram menos ofertas de emprego e menores chances de

exercerem a sua profissão logo após a formatura, assim como de realizarem seu primeiro projeto pós-universitário do que os do grupo de mercado de trabalho bom (GMTB, Neiva, 1996). Além disso, o nível de motivação dos estudantes em relação à profissão mostrou-se associado às estimativas que eles faziam das oportunidades de conseguirem emprego, especialmente no GMTF (Neiva, 1993). No entanto, a motivação dos estudantes do GMTF foi inferior do que os do GMTB. Os efeitos da percepção de um mercado de trabalho bom ou fraco também pôde ser observado sobre o nível de ansiedade dos estudantes, que foi significativamente mais alto entre os estudantes pouco motivados do GMTF do que os pouco motivados do GMTB (Neiva, 1993; 1995). Contrariando as hipóteses levantadas, contudo, os estudantes do GMTF estimaram menor tempo para o início da atividade profissional e mostraram-se mais decididos quanto ao projeto pós-universitário e quanto ao tipo de atividade que pretendiam desenvolver na profissão (Neiva, 1996). A autora propôs, então, a hipótese de que as restrições do mercado de trabalho, ao invés de dificultar a tomada de uma decisão quanto ao que fazer no futuro, estariam acelerando esse processo. Tal interpretação, embora plausível, não levou em consideração o fato de que muitos indivíduos pertencentes ao GMTF já estavam trabalhando na profissão, o que pode ter levado os sujeitos a declararem-se decididos mesmo sem terem um projeto profissional mais elaborado. De qualquer forma, em seu conjunto, os achados da autora indicam claramente que as oportunidades percebidas de emprego produzem efeitos diferenciados nos projetos profissionais e atitudes de jovens concluintes do ensino superior.

1.6. Especificação dos problemas de pesquisa

Embora existam muitos estudos sobre o desenvolvimento vocacional, poucos têm se preocupado com o momento da transição da universidade para o mercado de trabalho, especialmente no Brasil. Esta tese busca explorar aspectos dessa transição através de três estudos.

O primeiro investiga as expectativas e projetos de jovens formandos a respeito do seu futuro profissional, contrastando grupos de profissões com mercados de trabalho mais favorável e menos favorável. Parte-se da hipótese de que as condições objetivas do mercado de trabalho afetam as expectativas e projetos em relação ao futuro profissional de estudantes em fim de curso universitário. Trata-se de uma ampliação e atualização de parte do estudo proposto por Neiva (1996), que utilizou dados coletados em 1986 e 1987 junto a uma amostra de Salvador, Bahia. Em acréscimo, buscar-se-á verificar a

influência que algumas variáveis consideradas importantes na literatura em desenvolvimento vocacional - como clareza de autoconceito, auto-eficácia profissional, comportamento exploratório, participação em atividades acadêmicas de formação, percepção de dificuldades para ingresso no mercado de trabalho, percepção de apoio ao projeto profissional e percepção de oportunidades profissionais - podem ter sobre o nível de decisão de carreira entre jovens concluintes do ensino superior, uma vez que existem poucas pesquisas sobre desenvolvimento vocacional com este tipo de população.

O segundo estudo busca descrever as trajetórias de formação profissional e preparação para o ingresso no mercado de trabalho de jovens formandos em cursos de profissões com mercado mais favorável e menos favorável em termos de trabalho, a partir da perspectiva dos próprios sujeitos. O foco deste estudo recai sobre as percepções dos jovens acerca do mercado de trabalho e o modo como constroem seus projetos profissionais, tendo como pano-de-fundo seus projetos de vida mais amplos.

Por fim, o terceiro estudo aborda a experiência de transição vista retrospectivamente por aqueles que já estão formados, contrastando as experiências de jovens que conseguiram uma colocação em suas profissões e as de jovens que ainda não estão completamente inseridos no mercado de trabalho. O objetivo é identificar trajetórias que caracterizem diferentes modos de inserção na vida laboral e as repercussões que o ingresso no mercado de trabalho (ou a dificuldade de ingresso) tem sobre a construção da identidade dos jovens formados.

Os três estudos propostos constituem variações no modo de enfocar o problema de pesquisa e enriquecem-se pela sua complementariedade. O primeiro deles aborda o tema desde uma perspectiva quantitativa, buscando descrever em extensão a problemática das percepções sobre mercado de trabalho e expectativas em relação ao futuro de jovens formandos. Trata-se de uma abordagem metodológica que estabelece, *a priori*, o contexto dentro do qual as evidências empíricas acerca do fenômeno serão obtidas, tendo como objetivo comparar e relacionar as variáveis de interesse a partir de suas magnitudes.

Já os dois últimos estudos buscam aproximar-se ao fenômeno sem estabelecer seus limites de antemão, adotando uma metodologia qualitativa. Neste tipo de abordagem, o contexto é demarcado, sim, pelo pesquisador, mas abre-se a possibilidade de que os participantes participem da construção desse contexto, trazendo suas experiências singulares relacionadas ao fenômeno em foco. Dessa forma, enriquece-se o

objeto de estudo e ampliam-se as possibilidades de compreensão do mesmo. Em contraste à primeira perspectiva, que enfatiza as quantidades, a segunda privilegia as qualidades do fenômeno e o sentido que emerge das possíveis articulações destas qualidades. No primeiro caso, um contexto de escolha (questionário) é oferecido aos informantes, enquanto no segundo caso permite-se que os participantes escolham o contexto ou contextos relevantes da sua própria experiência relacionados ao fenômeno em estudo (Lanigan, 1988). Tratam-se, na verdade, de maneiras diferentes e complementares de abordar uma mesma questão e ambas serão adotadas na tentativa de abarcar compreensivamente o fenômeno da transição universidade-mercado de trabalho. Além disso, cabe ressaltar que o segundo e o terceiro estudos oferecem perspectivas experienciais distintas sobre a transição, um deles tratando a questão prospectivamente e o outro retrospectivamente.

CAPÍTULO II

ESTUDO 1: DECISÃO DE CARREIRA E EXPECTATIVAS PROFISSIONAIS ENTRE ESTUDANTES EM FIM DE CURSO UNIVERSITÁRIO

2.1. Introdução

Os estudantes universitários concluem seus cursos com diferentes atitudes e expectativas frente ao futuro profissional. Alguns sentem-se confiantes em suas capacidades, estabelecem planos profissionais e iniciam um percurso na tentativa de realizá-los, enquanto outros chegam ao final de seus estudos sem saber muito bem o que fazer profissionalmente. Estes diferentes modos de experimentar o momento da transição universidade-mercado de trabalho certamente influenciam os comportamentos relacionados à carreira que serão empreendidos pelos indivíduos, sendo que aqueles que se sentem mais definidos em relação à sua profissão provavelmente terão maiores chances de vir a realizar seus projetos e obter satisfação a partir de suas profissões do que aqueles que se encontram desorientados quanto ao futuro.

Este estudo busca investigar fatores associados à decisão de carreira entre estudantes em fim de curso universitário, assim como suas expectativas e projetos profissionais. Em um primeiro momento, examina-se a relação entre a situação do mercado trabalho (mais ou menos favorável) e o nível de decisão em relação ao projeto profissional (decisão de carreira) de jovens formandos, assim como seus projetos e expectativas profissionais. Posteriormente, investigam-se as possíveis associações existentes entre o nível de decisão de carreira ao fim de curso universitário e as variáveis clareza de autoconceito, auto-eficácia profissional, comportamento exploratório, participação em atividades acadêmicas de formação, percepção de dificuldades para ingresso no mercado de trabalho, percepção de apoio ao projeto profissional e percepção pessoal de oportunidades profissionais. Os argumentos teóricos que conduzem a esses objetivos de pesquisa são apresentados a seguir.

Em geral, a decisão de carreira é definida como a competência que um indivíduo possui de escolher e comprometer-se com uma dada direção educacional ou vocacional (Osipow, Carney & Barak, 1976), sendo muitas vezes também tomada no sentido de identidade vocacional (Spokane, 1996), ou seja, a clareza que o indivíduo tem dos seus objetivos, interesses e talentos profissionais. Neste estudo, a decisão de carreira (também chamada de decisão em relação ao projeto profissional) é entendida como a

capacidade que um indivíduo tem de identificar seus interesses dentro da profissão, estabelecer objetivos profissionais que espera alcançar e traçar uma estratégia de ação coerente com esses objetivos. Ela é um indicador da capacidade de antecipar o desenvolvimento da carreira e de planejar as ações necessárias para a consecução das metas desejadas. A decisão de carreira, assim, não se limita à escolha de um campo específico de atuação dentro da profissão, mas implica também preparação e determinação do indivíduo para implementar seus projetos.

Uma vez que a decisão de carreira implica a elaboração de um plano profissional em função das expectativas futuras, a situação do mercado de trabalho surge como uma variável importante que pode dificultar esse processo nos casos de profissões que apresentam poucas oportunidades de trabalho. Ou seja, a falta de alternativas profissionais poderia provocar ambivalência nos formandos sobre qual caminho seguir dentro da profissão, dada a incerteza quanto à possibilidade de realização dos projetos profissionais sinalizada pelo mercado. Essa hipótese foi investigada por Neiva (1996), que observou resultados contrários aos esperados: estudantes vinculados a profissões com mercado de trabalho fraco mostraram-se mais decididos quanto aos seus projetos pós-universitários do que os vinculados a profissões com mercado mais promissor. No entanto, a decisão foi avaliada nessa pesquisa apenas através de uma questão que perguntava se o sujeito já havia definido o que fazer após terminar o curso universitário, com opções de resposta “sim”, “não” e “em dúvida”. Note-se que esta questão não avaliou o nível de elaboração e planejamento da decisão tomada, atributos estes que caracterizariam uma decisão teoricamente mais madura. Além disso, muitos dos que pertenciam ao grupo de mercado de trabalho fraco já exerciam alguma atividade relacionada à profissão, o que pode ter feito com que respondessem afirmativamente à questão em função da expectativa de continuarem desenvolvendo as atividades que já exerciam, o que não implica, necessariamente, que tivessem clareza de suas metas profissionais e um plano concreto para realizá-las.

Neste estudo, buscou-se comparar o nível de decisão de carreira de jovens vinculados a profissões com mercados de trabalho mais e menos favoráveis que não estejam exercendo atividade remunerada relacionada ao curso, sendo esperadas diferenças nos níveis de decisão em função do mercado de trabalho profissional (a decisão deve ser maior em mercados mais favoráveis). A avaliação da decisão de carreira foi feita de duas maneiras: com o mesmo sistema utilizado por Neiva (1996) e com uma escala composta de itens que avaliam o nível de elaboração do projeto

profissional, havendo a expectativa de que o segundo método seja mais sensível para detectar os resultados que são antecipados.

Além disso, os integrantes dos grupos de mercado de trabalho mais e menos favorável serão comparados, similarmente ao estudo de Neiva (1996), quanto ao tipo de projeto pós-universitário que pretendem realizar após a formatura, as chances estimadas de realizá-lo, o tempo estimado para atingir independência econômica e à percepção de dificuldades para o ingresso no mercado de trabalho. Se, de fato, o mercado de trabalho é uma variável que influencia as expectativas profissionais dos formandos, espera-se encontrar diferenças semelhantes às observadas por Neiva (1996) entre os grupos considerados, ou seja, o grupo de mercado mais favorável deveria apresentar avaliações mais otimistas quanto ao futuro profissional do que o grupo de mercado menos favorável. Os tipos de dificuldades antecipadas para o ingresso no mercado de trabalho serão analisados exploratoriamente, comparando-se os grupos com diferentes perspectivas profissionais.

Embora as oportunidades do mercado de trabalho sejam certamente um fator importante no desenvolvimento de projetos e expectativas profissionais de jovens formandos, pouco se sabe acerca de outras variáveis que possam estar associadas à decisão de carreira nesse tipo de população. No único estudo localizado que abordou essa questão (Neiva, 1995), observou-se que, em um grupo com perspectivas de trabalho promissoras, os sujeitos mais decididos eram menos ansiosos e estimavam mais ofertas de emprego do que os menos decididos. Por outro lado, em um grupo com oportunidades de trabalho reduzidas, a decisão mostrou-se associada positivamente com a motivação em relação à profissão e negativamente com a ansiedade, sugerindo que a ansiedade tem um papel importante na decisão de carreira, especialmente entre os estudantes que estão ingressando em profissões com mercados de trabalho menos favoráveis.

Outras variáveis indicadas pela literatura em desenvolvimento vocacional, contudo, também podem estar associadas à decisão de carreira ao final de curso universitário. A clareza de autoconceito é uma delas. O construto clareza de autoconceito refere-se ao quanto as crenças relativas a si mesmo (ou seja, os atributos pessoais percebidos) são claramente definidas, consistentes e estáveis no tempo (Campbell, Trapnell, Heine, Katz, Lavallo & Lehman, 1996). Uma vez que o desenvolvimento vocacional caracteriza-se pela tentativa de traduzir e implementar o autoconceito em termos profissionais (Super, Super & Savickas, 1996), é necessário que

o indivíduo tenha uma imagem clara de si mesmo a fim de poder realizar escolhas e fazer planos congruentes com seus interesses. Portanto, espera-se encontrar uma associação entre a clareza de autoconceito e o nível de decisão de carreira ao final do curso universitário.

As expectativas de auto-eficácia constituem-se em uma outra variável importante para o desenvolvimento vocacional (Betz, 1994; Gianakos, 1999; Lent, Brown & Hackett, 1996). Sucintamente, as expectativas de auto-eficácia são crenças que um indivíduo tem a respeito da sua capacidade de executar com sucesso um dado comportamento, sendo que uma percepção de baixa eficácia pode levar o indivíduo a evitar a execução de tal comportamento devido às suas expectativas negativas de desempenho (Bandura, 1997). Sendo assim, as crenças de auto-eficácia relativas à profissão devem ser um fator associado à decisão de carreira, pois a elaboração de um projeto de carreira exige que o indivíduo perceba-se capaz de desempenhar-se bem nas atividades profissionais. Isto é, supõe-se que um senso de competência e segurança para o exercício profissional ao fim do curso universitário seja um correlato da decisão de carreira nesse período.

O modelo de desenvolvimento vocacional propõe ainda que os momentos que antecedem uma transição de carreira são marcados por comportamentos exploratórios vocacionais que visam possibilitar ao indivíduo obter informações sobre si e o ambiente a fim de poder orientar suas ações futuras (Blustein, 1997; Jordaan, 1963). Em especial, atividades de exploração intencionais, isto é, comportamentos exploratórios iniciados pelo próprio sujeito visando preparar-se para o ingresso no mercado de trabalho (tais como buscar informações sobre locais de trabalho, estabelecer contatos com profissionais da área, buscar estágios e cursos que possam facilitar a obtenção de emprego ou trabalho) parecem ser elementos que contribuem para a elaboração de projetos profissionais de jovens universitários formandos. Assim, espera-se que a decisão de carreira esteja associada a níveis mais elevados de comportamentos exploratórios vocacionais. Além disso, a participação em atividades acadêmicas de formação, como monitorias e bolsas de pesquisa, também podem ser consideradas como comportamentos exploratórios, pois permitem ao estudante tomar um contato mais intenso com a profissão. No entanto, como são atividades exploratórias mais específicas, serão consideradas separadamente das demais atividades de exploração.

Outro aspecto importante que pode estar relacionado à decisão de carreira diz respeito às barreiras e apoios percebidos em relação aos projetos profissionais (Lent,

Brown & Hackett, 2000; Swanson & Tokar, 1991a). Se a percepção de barreiras realmente afeta o desenvolvimento desses projetos, então a decisão de carreira deve estar inversamente relacionada ao nível de dificuldades percebido pelos indivíduos. Além disso, deve-se levar em consideração que a elaboração de projetos profissionais ao final de um curso universitário é uma tarefa potencialmente ansiogênica, uma vez que não existem garantias quanto à realização desses projetos. Dessa forma, indivíduos que sentem-se apoiados em relação aos seus planos profissionais, no sentido de terem com quem contar no seu percurso de estabelecimento na profissão, devem apresentar níveis de decisão de carreira mais elevados do que aqueles que não contam com tal tipo de apoio.

Por fim, a decisão de carreira também deve estar associada à percepção de cada indivíduo acerca das suas possibilidades pessoais de conseguir um trabalho satisfatório dentro da sua profissão. A expectativa de boas oportunidades de trabalho deve atuar como um elemento facilitador do processo de decisão, pois o indivíduo não necessitaria ajustar seu projeto às demandas do mercado de trabalho, podendo optar por um caminho profissional levando em consideração primordialmente os seus interesses pessoais.

Uma vez que a idade pode influenciar o desenvolvimento vocacional, em virtude das demandas do próprio ciclo vital e também por conta da maturidade que a experiência de vida proporciona, este estudo restringe a faixa etária estudada ao limite de 30 anos, priorizando assim o estudo do fenômeno entre adultos jovens.

Método

2.2. Participantes

Compuseram a amostra final deste estudo 252 estudantes (60,7% mulheres) de 24 cursos da UFRGS que estavam para se formar no segundo semestre de 2000 e no primeiro semestre de 2001, com média de idade de 23,9 anos e desvio-padrão de 2,21 (uma lista dos cursos e do número de alunos de cada curso consta no Anexo 1).

2.3. Instrumento

Foi utilizado um questionário especialmente desenvolvido para avaliar as variáveis de interesse. Além das variáveis curso, sexo, idade, ano de início do curso, estado civil, pessoas com quem mora, renda familiar e desempenho acadêmico, foram

obtidos dados referentes às seguintes variáveis (o instrumento formatado encontra-se no Anexo 2):

Realização de atividade remunerada que não seja bolsa ou estágio: avaliada por questão categórica com opções “sim” e “não”.

Relação da atividade com o curso: avaliada por questão categórica com opções “sim” e “não”.

Avaliação da situação do mercado de trabalho na profissão: a situação do mercado de trabalho foi avaliada através das representações que os próprios formandos tinham a respeito do mercado de suas respectivas profissões, indicando suas impressões em uma escala categórica ordinal com seis opções: “muito bom”, “bom”, “razoável mas tendendo a bom”, “razoável mas tendendo a ruim”, “ruim” e “muito ruim”. Posteriormente, foi realizada uma média das avaliações para cada um dos cursos e eles foram ordenados conforme o nível de oportunidades percebidas pelos estudantes (para tanto a escala ordinal foi tratado como intervalar). A lista ordenada foi então dividida ao meio em dois grupos: um com cursos de mercado de trabalho considerado mais favorável e outro com cursos de mercado considerado menos favorável. Cada participante, então, pode ser classificado como pertencendo a um ou outro desses grupos⁴. O Anexo 1 traz uma listagem com todos os cursos envolvidos e a sua respectiva classificação.

Decisão sobre o que fazer após o curso universitário: avaliada por questão categórica com opções “sim”, “estou em dúvida” e “não” (semelhante ao estudo de Neiva, 1996).

Avaliação dos projetos pós-universitários: similarmente ao trabalho de Neiva (1996), foram dadas 5 opções de resposta: a) continuar os estudos, fazendo especialização, mestrado ou doutorado; b) fazer outro curso universitário; c) conseguir

⁴ Inicialmente, pretendeu-se fazer uma classificação da situação do mercado de trabalho baseada em indicadores objetivos do número de oportunidades profissionais oferecidas em cada área. No entanto, não foram localizadas pesquisas que permitissem fazer uma comparação da situação do mercado das diversas profissões envolvidas neste estudo. Na verdade, e surpreendentemente, foi possível constatar a quase inexistência de pesquisas sobre situação de mercado de trabalho de profissões de nível superior (foram consultados sindicatos, conselhos profissionais, bibliotecas universitárias e institutos de pesquisa como IBGE). Como segunda alternativa, pensou-se em avaliar a situação do mercado de trabalho a partir das representações que profissionais da área de recursos humanos e recolocação profissional tinham a respeito das oportunidades de trabalho nas diversas profissões (usando um procedimento semelhante ao utilizado com os estudantes). Contudo, diversas tentativas de contato com profissionais dessas áreas mostraram-se infrutíferas, e quem se dispôs a colaborar referiu que não se sentia capaz de avaliar o mercado de algumas profissões por absoluta falta de conhecimento a respeito. Dessa forma, julgou-se que as “médias” das representações dos próprios estudantes sobre as oportunidades de trabalho em suas respectivas profissões ainda era a maneira mais razoável de se fazer a classificação da situação do mercado de trabalho.

um emprego ou trabalho na profissão (ou continuar trabalhando na profissão); d) conseguir um emprego ou trabalho qualquer (ou continuar com um trabalho fora da profissão); e) outro projeto. É possível assinalar mais de uma opção, sendo que posteriormente o respondente deve indicar qual projeto pretende realizar em primeiro lugar.

Avaliação das dificuldades para realizar o primeiro projeto: avaliada por questão categórica com opções “sim” e “não” (Neiva, 1996).

Avaliação das chances para realização do primeiro projeto: avaliada por questão categórica com cinco opções: a) menos de 20%; b) de 20 a 39%; c) de 40 a 59%; d) de 60 a 79%; e) 80% ou mais (questão inspirada em Neiva, 1996).

Avaliação das chances de exercer a profissão logo após o curso: avaliada por questão categórica com seis opções: a) bem grandes; b) grandes; c) médias; d) poucas; e) nenhuma; f) eu não pretendo exercer a minha profissão pelo menos por seis meses após a formatura (questão inspirada em Neiva, 1996).

Avaliação do tempo estimado para tornar-se economicamente independente: avaliada através de uma questão categórica com sete opções: a) eu já trabalho na minha área profissional e sou independente financeiramente; b) até 3 meses; c) de 3 a 6 meses; d) de 6 a 12 meses; e) de 12 a 15 meses; f) de 15 a 18 meses; g) mais de 18 meses (questão inspirada em Neiva, 1996).

Percepção de barreiras (dificuldades) para o ingresso no mercado de trabalho: possíveis barreiras foram avaliadas através de uma série de itens em que o informante deve responder o quanto cada fator listado é percebido como uma dificuldade, em uma escala de três pontos: “não irá dificultar”, “irá dificultar um pouco”, “irá dificultar bastante” o ingresso no mercado de trabalho. Os itens elencados, construídos a partir de indicações da literatura, são os seguintes:

- a) falta de conhecimentos teóricos acerca da profissão
- b) falta de experiências práticas relacionadas à profissão
- c) falta de conhecimentos sobre como procurar empregos ou se colocar no mercado de trabalho
- d) falta de conhecimentos sobre alternativas de atuação profissional na minha área
- e) mercado de trabalho restrito
- f) falta de clareza sobre quais são meus interesses específicos na profissão
- g) falta de contato com pessoas da área que possam ajudar na inserção no mercado de trabalho

- h) falta de habilidades pessoais para o exercício da profissão
- i) discriminação em relação a pessoas do meu sexo
- j) falta de dinheiro para iniciar a carreira (para montar escritório, consultório, empresa, etc)
- k) pouca motivação para exercer a profissão

*Decisão de carreira (decisão em relação ao projeto profissional)*⁵: foi avaliada por um conjunto de itens desenvolvidos pelo autor ou adaptados da literatura, com base na definição dada anteriormente, aos quais os sujeitos devem responder usando uma escala Likert de 5 pontos (indicando diferentes graus de concordância com as afirmações). O índice de consistência interna (*alpha de Cronbach*) observado nesta amostra foi de 0,90). Os itens utilizados foram os seguintes (itens marcados com R têm sentido contrário e foram recodificados para o cômputo dos escores):

- a) Eu tenho claro para mim o que eu considero importantes em termos profissionais.
- b) Eu considero que tenho um projeto profissional realista para mim.
- c) Eu tenho clareza sobre quais são os meus objetivos profissionais.
- d) Eu tenho metas definidas em relação à minha profissão e um plano para alcançá-las.
- e) Eu sei o que eu preciso fazer para realizar as minhas metas profissionais.
- f) Eu tenho planos profissionais já bem estabelecidos.
- g) Eu não estou seguro sobre qual caminho seguir dentro da minha profissão. (R)
- h) Tenho dificuldade em definir um plano profissional para mim. (R)
- i) Não sei muito bem o que fazer em termos profissionais depois que eu me formar. (R)
- j) Eu me sinto um tanto perdido em relação ao meu futuro profissional. (R)

Clareza de autoconceito: foi avaliada por um conjunto de itens traduzidos de Campbell, Trapnell, Heine, Katz, Lavallo e Lehman (1996), aos quais os sujeitos devem responder usando uma escala Likert de 5 pontos (indicando diferentes graus de concordância com as afirmações). O índice de consistência interna (*alpha de Cronbach*) observado nesta amostra foi de 0,85). Os itens utilizados foram os seguintes (itens marcados com R têm sentido contrário e foram recodificados para o cômputo dos escores):

- a) Minhas crenças sobre mim mesmo frequentemente são conflitantes. (R)

⁵ As escalas utilizadas para avaliar decisão de carreira, clareza de autoconceito, auto-eficácia profissional, percepção de apoio ao projeto profissional e percepção de oportunidades profissionais foram constituídas a partir de um conjunto de itens construídos (ou traduzidos de outras escalas) com o intuito de medir esses construtos. O conjunto dos itens foi submetido a análise de componentes principais a fim de que se

- b) Um dia eu tenho uma opinião sobre mim mesmo e outro dia já tenho outra opinião. (R)
- c) Eu passo boa parte do meu tempo pensando sobre o tipo de pessoa que eu realmente sou. (R)
- d) Às vezes eu sinto que eu não sou realmente a pessoa que eu aparento ser. (R)
- e) Quando eu penso sobre o tipo de pessoa que eu fui no passado, eu não consigo ter muita certeza de como eu era. (R)
- f) Às vezes eu penso que conheço mais as outras pessoas do que a mim mesmo. (R)
- g) Minhas crenças sobre mim mesmo parecem mudar com muita frequência. (R)
- h) Se me pedissem para eu descrever a minha personalidade, minha descrição seria diferente de um dia para outro. (R)
- i) Mesmo que eu quisesse, eu não acho que seria possível eu dizer para alguém como eu realmente sou. (R)
- j) De um modo geral, eu tenho uma idéia clara de quem e o quê eu sou.

Auto-eficácia profissional: foi avaliada por um conjunto de itens desenvolvidos pelo autor ou adaptados da literatura, com base na definição dada anteriormente, aos quais os sujeitos devem responder usando uma escala Likert de 5 pontos (indicando diferentes graus de concordância com as afirmações). O índice de consistência interna (*alpha de Cronbach*) observado nesta amostra foi de 0,82). Os itens utilizados foram os seguintes (itens marcados com R têm sentido contrário e foram recodificados para o cômputo dos escores):

- a) Eu tenho as habilidades necessárias para exercer a minha profissão eficazmente.
- b) Eu me sinto capaz de executar adequadamente as tarefas relacionadas à minha profissão.
- c) Eu me sinto seguro para exercer a minha profissão.
- d) Sinto que terei dificuldades para desempenhar bem o meu papel profissional. (R)
- e) Eu confio plenamente na minha capacidade profissional.
- f) Eu me considero uma pessoa competente na minha profissão.
- g) Não me sinto bem preparado para realizar minhas atividades profissionais. (R)

Percepção de apoio ao projeto profissional: foi avaliada por um conjunto de itens desenvolvidos pelo autor com base na definição dada anteriormente, aos quais os sujeitos devem responder usando uma escala Likert de 5 pontos (indicando diferentes

avaliasse a validade fatorial dos construtos e se pudesse eliminar itens que não “funcionassem” conforme o desejado. O Anexo 3 traz uma descrição mais apurada desses procedimentos e dos seus resultados.

graus de concordância com as afirmações). O índice de consistência interna (*alpha de Cronbach*) observado nesta amostra foi de 0,69). Os itens utilizados foram os seguintes:

- a) Meus planos profissionais têm o apoio de pessoas que são importantes para mim.
- b) Eu tenho com quem contar na tentativa de implementar meus projetos profissionais.
- c) Pessoas que são significativas para mim têm me estimulado a investir em minha profissão.
- d) Eu posso contar com o apoio de familiares ou amigos caso eu tenha dificuldades para me estabelecer em minha carreira.
- e) Eu tenho a quem recorrer se eu necessitar de ajuda em minha carreira profissional.

Percepção de oportunidades profissionais: foi avaliada por um conjunto de itens desenvolvidos pelo autor com base na definição dada anteriormente, aos quais os sujeitos devem responder usando uma escala Likert de 5 pontos (indicando diferentes graus de concordância com as afirmações). O índice de consistência interna (*alpha de Cronbach*) observado nesta amostra foi de 0,78). Os itens utilizados foram os seguintes:

- a) Penso que será fácil obter um trabalho remunerado satisfatório na minha profissão.
- b) Eu vejo poucas oportunidades de trabalho para mim na minha área profissional. (R)
- c) Penso que terei dificuldades para conseguir viver da minha profissão. (R)
- d) Acredito que vou conseguir me estabelecer profissionalmente sem grandes dificuldades.
- e) Acho que não será difícil minha inserção no mercado de trabalho.

Comportamento exploratório vocacional: foi avaliado por um conjunto de itens adaptados do Questionário de Exploração de Carreira de Stumpf, Colarelli e Hartman (1983), já utilizados no Brasil por Frischenbrüder (1999), acrescido de mais dois itens referentes à realização de cursos e estágios extra-curriculares. As respostas são dadas de acordo com uma escala Likert de 5 pontos que indica o quanto o indivíduo envolveu-se em cada atividade listada nos últimos dois anos. Uma análise de componentes principais destes itens (vide Anexo 4) sugeriu a existência de duas dimensões subjacentes ao comportamento exploratório vocacional: exploração de informação (*alpha de Cronbach* de 0,69) e exploração de prática (*alpha de Cronbach* de 0,62). A exploração de prática refere-se a comportamentos exploratórios relacionados à execução de atividades profissionais. Já a exploração de informação refere-se a comportamentos exploratórios

voltados à obtenção de informações relevantes para o exercício profissional e ingresso no mercado de trabalho.

Os itens da subescala de exploração de prática são os seguintes:

- a) Experimentei diferentes atividades profissionais.
- b) Busquei oportunidades para praticar as habilidades referentes à minha profissão.
- c) Realizei estágios extra-curriculares relacionados à minha profissão.

Os itens da subescala de exploração de informação são os seguintes:

- d) Obtive informações sobre tipos de trabalho específicos que eu gostaria de ter.
- e) Iniciei conversas com pessoas que trabalham nas minhas áreas profissionais preferidas.
- f) Busquei informações sobre o mercado de trabalho e oportunidades de emprego em geral na minha profissão.

Participação em atividades acadêmicas de formação (pesquisa e monitoria): foi avaliada através de dois itens referentes ao tempo de participação em bolsas de pesquisa ou monitoria de disciplinas durante o curso. De acordo com a distribuição das respostas nestes dois itens, os sujeitos tiveram sua participação classificada dicotomicamente em “participou da atividade por mais de um ano” e “teve participação na atividade por no máximo um ano (ou não teve)”.

Percepção de barreiras: o nível de dificuldades percebidas para ingressar no mercado de trabalho foi avaliado através do somatório de pontos atribuídos na seção do instrumento que trata das dificuldades percebidas para ingresso no mercado de trabalho (cada item foi avaliado numa escala de 3 pontos – 0, 1 e 2 – de acordo com o grau percebido em que a possível barreira descrita no item poderia dificultar o ingresso no mercado de trabalho).

2.4. Procedimentos

A seleção dos cursos nos quais se aplicou os questionários foi feita por critério de conveniência e disponibilidade de acesso aos formandos, dada a dificuldade de se obter uma amostra aleatória. Os contatos foram realizados predominantemente em reuniões e ensaios de formatura, quando os questionários foram entregues em envelopes selados e endereçados para serem enviados de volta pelo correio após serem respondidos. Em alguns cursos foi possível aplicar os questionários em sala de aula. Em todos os casos, os questionários foram aplicados faltando menos de um mês para o encerramento do semestre. De um total de 608 questionários entregues no envelope ou aplicados em aula,

296 foram obtidos de volta (47,9%). Dos 526 questionários entregues para retornar exclusivamente pelo correio, 214 foram recebidos, totalizando uma taxa de resposta de 40,7%. Vinte e seis participantes que responderam o questionário foram excluídos das análises por terem idade superior ao estabelecido (máximo de 30 anos), 4 por pertencerem a algum curso que foi representado por menos de 3 indivíduos no estudo, e outros 14 foram excluídos posteriormente por apresentarem escores extremos (maiores do que 3 desvios-padrão) em alguma das variáveis de interesse central da pesquisa.

2.5. Resultados

Os resultados das análises são apresentados em seções, abordando as diferentes questões levantadas na introdução. A primeira delas, porém, oferece uma descrição mais pormenorizada dos participantes do estudo.

a) *Caracterização da amostra*

As Tabelas 2.1, 2.2, 2.3, 2.4, 2.5 e 2.6 trazem informações que auxiliam a caracterizar melhor os participantes do estudo em relação às variáveis idade, sexo, estado civil, situação de moradia, renda familiar, exercício de atividade remunerada, exercício de atividade remunerada relacionada ao curso, projeto pós-graduação preferencial e tempo estimado para obter a independência econômica. O número total de casos varia de tabela para tabela em função de respostas incompletas nos questionários.

Tabela 2.1 – Distribuição dos participantes quanto à idade

Idade (em anos)	n° de casos	%
20	2	0,8
21	21	8,3
22	50	19,8
23	65	25,8
24	34	13,5
25	28	11,1
26	15	6,0
27	12	4,8
28	13	5,2
29	8	3,2
30	4	1,6
Total	252	100,0

Tabela 2.2 – Distribuição dos participantes quanto ao sexo

Sexo	n° de casos	%
Feminino	153	60,7
Masculino	99	39,3
Total	252	100,0

Tabela 2.3 – Estado civil dos participantes

Estado civil	n° de casos	%
Solteiro (a)	234	93,9
Casado (a)	14	5,6
Separado (a)	1	0,4
Viúvo (a)	1	0,4
Total	250	100,0

Tabela 2.4 – Situação de moradia dos participantes

Situação de moradia	n° de casos	%
Mora com os pais	156	62,9
Mora sozinho	48	19,4
Tem família própria	17	6,9
Mora com parentes	17	6,9
Mora com amigos	10	4,0
Total	248	100,0

Tabela 2.5 – Renda familiar dos participantes

Renda familiar	n° de casos	%
Até 1500 reais	79	32,8
De 1501 a 3000 reais	83	34,4
de 3001 a 4500 reais	27	11,2
de 4501 a 6000 reais	30	12,5
Acima de 6000 reais	22	9,1
Total	241	100,0

Tabela 2.6 – Exercício de atividade remunerada

Exercício de atividade remunerada	n° de casos	%
Sim	57	22,6
Não	195	77,4
Total	252	100,0

Tabela 2.7 – Exercício de atividade remunerada relacionada ao curso

Exercício de atividade remunerada relacionada ao curso	n° de casos	%
Sim	49	19,5
Não	202	80,5
Total	251	100,0

Tabela 2.8 – Projeto pós-formatura preferencial

Projeto	n° de casos	%
Trabalhar na profissão	145	58,9
Continuar estudando	86	35,0
Realizar outro projeto	7	2,8
Cursar outro curso	5	2,0
Trabalhar fora da profissão	3	1,2
Total	246	100,0

Tabela 2.9 – Chances estimadas de exercer a profissão logo após o término do curso

Chances	n° de casos	%
Bem grandes	72	28,6
Grandes	78	31,0
Médias	76	30,2
Pouca	17	6,7
Nenhuma	3	1,2
Não pretende exercer	6	2,4
Total	252	100,0

Tabela 2.10 – Tempo estimado para obter independência econômica

Chances	n° de casos	%
Já trabalha e é independente	16	6,3
até 3 meses	29	11,5
de 3 a 6 meses	29	11,5
de 6 a 12 meses	42	16,7
de 12 a 15 meses	39	15,5
de 15 a 18 meses	20	7,9
mais de 18 meses	77	30,6
Total	252	100,0

Como se pode observar a partir das tabelas, o perfil genérico predominante dos participantes deste estudo é o da estudante solteira, com cerca de 23 anos, que mora com os pais, tem renda familiar até 3000 reais, não exerce atividade remunerada, pretende trabalhar na profissão logo após a formatura, está otimista com relação à sua possibilidade de inserção no mercado de trabalho após a conclusão do curso universitário e estima um tempo superior a 18 meses após a formatura para vir a conquistar sua independência econômica.

b) *Nível de decisão de carreira e situação do mercado de trabalho*

A Tabela 2.11 mostra as médias e desvios-padrão da variável nível de decisão de carreira para os grupos com situação de mercado de trabalho mais e menos favorável, considerando-se os que exercem alguma atividade relacionada com o curso e os que não exercem. A hipótese levantada é a de que a situação do mercado de trabalho influencia a decisão de carreira entre aqueles que não exercem atividade relacionada ao curso, sendo que a decisão deve ser maior entre os que se deparam com uma situação mais favorável do mercado de trabalho.

Um teste de comparação de médias (t de Student) revelou que, de fato, a média de decisão de carreira dos formandos que não exercem atividade remunerada relacionada à profissão e que estão vinculados a profissões com mercados mais favoráveis foi significativamente superior à dos estudantes vinculados a profissões com mercados menos favoráveis [$t(200)=4,55$; $p<0,001$]. Por sua vez, não foram observadas diferenças estatisticamente significativas entre os formandos de áreas mais e menos

favoráveis que já exerciam atividades relacionadas a suas futuras profissões [$t(47)=0,43$; $p=0,669$].

Tabela 2.11 – Médias (e desvios-padrão) de decisão de carreira

	Situação do mercado de trabalho	
	Mais favorável	Menos favorável
Exerce atividade remunerada Relacionada com o curso		
<u>Sim</u>	4,22 (0,71)	4,12 (0,77)
<u>Não</u>	4,18 (0,74)	3,72 (0,69)

Resultados semelhantes foram obtidos quando se testou a associação entre as duas categorias de situação de mercado de trabalho e as categorias relativas à definição quanto ao que fazer após o curso universitário (as categorias “em dúvida” e “não definiu” foram agrupadas para fins de análise). A Tabela 2.12 apresenta as frequências observadas (número de casos) no cruzamentos dessas variáveis. Pode-se observar pelos níveis de significância do teste empregado que há uma associação estatisticamente significativa entre definição e situação do mercado apenas para o grupo que não exerce atividade relacionada à profissão. Um exame dos resíduos ajustados mostrou que há mais “definidos” no grupo de mercado mais favorável do que no de mercado menos favorável do que seria esperado caso não houvesse associação (e vice-versa).

Tabela 2.12 – Frequências observadas no cruzamento das variáveis situação do mercado de trabalho e definição quanto ao que fazer após a formatura

	Situação do mercado de trabalho	
	Mais favorável	Menos favorável
Exerce atividade remunerada Relacionada com o curso		
<u>Sim</u> *		
Já definiu	30	9
Não definiu / dúvida	6	4
<u>Não</u> **		
Já definiu	81	53
Não definiu / dúvida	25	41

* $\chi^2=0,46$; $p=0,497$. ** $\chi^2=8,16$; $p=0,004$.

c) *Associações entre situação do mercado de trabalho e tipo de projeto pós-universitário, chances de realização do projeto, percepção de dificuldades para ingresso no mercado de trabalho, chances estimadas de ingresso no mercado logo após a formatura e tempo estimado para atingir a independência econômica*

A fim de verificar a existência de associações significativas entre as variáveis mencionadas foram realizados testes de qui-quadrado. Foram incluídos nestas análises apenas os participantes que não realizavam atividade remunerada relacionada à profissão (exceto bolsas e estágios), uma vez que os resultados anteriores mostraram que a situação do mercado não parece influenciar significativamente as expectativas daqueles que já trabalham nas suas respectivas áreas. A fim de viabilizar as análises estatísticas, algumas categorias foram suprimidas ou então agrupadas. As Tabelas 2.13 e 2.14 trazem os resultados dessas análises.

Tabela 2.13 – Frequências observadas no cruzamento da variável situação do mercado de trabalho e outras variáveis de expectativas pós-formatura

	Situação do mercado de trabalho	
	Mais favorável	Menos favorável
<u>Projeto pós-formatura preferencial*</u>		
Continuar estudando	44	23
Trabalhar na profissão	53	63
<u>Chances (%) estimadas de realizar o projeto**</u>		
até 59%	10	19
de 60 a 79%	26	27
80% ou mais	71	49
<u>Expectativa de dificuldade de ingresso no mercado***</u>		
Sim	25	47
Não	82	48

* $\chi^2=6,03$; $p=0,014$. ** $\chi^2=6,15$; $p=0,046$. *** $\chi^2=13,84$; $p<0,001$.

Tabela 2.14 – Frequências observadas no cruzamento da variável situação do mercado de trabalho e outras variáveis de expectativas pós-formatura

	Situação do mercado de trabalho	
	Mais favorável	Menos favorável
<u>Chances estimadas de ingressar no mercado logo*</u>		
Bem grandes/grandes	64	47
Médias	33	33
Pouca/nenhuma	5	14
<u>Tempo estimado para independência econômica**</u>		
até 3 meses	10	13
de 3 a 6 meses	18	7
de 6 a 12 meses	19	12
de 12 a 15 meses	21	14
de 15 a 18 meses	3	15
mais de 18 meses	34	33

* $\chi^2=6,55; p=0,038$. ** $\chi^2=15,67; p=0,008$.

De um modo geral, os resultados mostraram-se coerentes com a hipótese central do estudo de que formandos em áreas de mercado de trabalho mais favorável tenderiam a ter expectativas mais otimistas em relação a suas profissões. Apesar disso, os formandos de áreas com mercado mais favorável, em comparação aos de áreas com mercado menos favorável, declararam com maior frequência a opção “continuar estudando” do que “trabalhar na profissão” como seu projeto preferencial pós-formatura (mais do que seria esperado caso não houvesse uma associação estatisticamente significativa entre as variáveis tipo de projeto e situação do mercado de trabalho). O inverso ocorreu com os formandos em áreas de mercado menos favorável. Deve-se observar, no entanto, que em ambos os grupos (de mercado mais e menos favorável) a alternativa mais apontada foi a de “trabalhar na profissão”.

Os demais resultados foram de acordo com o esperado. Houve mais estudantes de áreas com mercado mais favorável estimando chances elevadas (80% ou mais) de realizar o seu primeiro projeto do que os provenientes de áreas menos favoráveis. Por sua vez, houve mais estudantes de áreas com mercado menos favorável estimando

chances menores (até 59%) de realizar o seu primeiro projeto do que os provenientes de áreas mais favoráveis. Ainda, os estudantes de áreas mais favoráveis tenderam a perceber menos dificuldades para ingressar no mercado de trabalho do que os demais (e vice-versa). Já em relação às chances estimadas de ingressar no mercado logo após a formatura, as diferenças se pronunciaram na categoria “poucas chances / nenhuma”, onde os formandos das áreas de mercado menos favorável predominaram.

Por fim, observou-se também uma associação entre a situação do mercado de trabalho e o tempo estimado para a independência financeira, sendo que mais estudantes das áreas favoráveis do que o esperado estimaram um tempo de 3 a 6 meses para a sua independência, ocorrendo o contrário na categoria de 15 a 18 meses (isto é, foram estas categorias que mais influenciaram a associação das variáveis). Note-se, contudo, que a categoria com maior frequência de respostas, independente da situação do mercado de trabalho, foi a de “mais de 18 meses”.

d) *Dificuldades antecipadas para o ingresso no mercado de trabalho*

O objetivo desta análise é descrever as principais dificuldades (barreiras) percebidas pelos formandos para ingressarem no mercado de trabalho. A Tabela 2.15 apresenta as frequências observadas para a variável “dificuldade crítica percebida”, ou seja, a barreira considerada mais difícil de transpor na tentativa de ingressar no mercado de trabalho.

Tabela 2.15 – Freqüências observadas para a variável “dificuldade crítica”

Dificuldade	n° de casos	%
1 – Falta de experiências práticas relacionadas à profissão	51	22,0
2 – Mercado de trabalho restrito	48	20,7
3 – Falta de dinheiro para iniciar a carreira (para montar escritório, consultório, empresa, etc)	42	18,1
4 – Falta de contato com pessoas da área que possam ajudar na inserção no mercado de trabalho	25	10,8
5 – Falta de conhecimentos sobre como procurar empregos ou se colocar no mercado de trabalho	24	10,3
6 – Falta de clareza sobre quais são meus interesses específicos na profissão	13	5,6
7 – Pouca motivação para exercer a profissão	12	5,2
8 – Falta de conhecimentos teóricos acerca da profissão	6	2,6
9 – Falta de habilidades pessoais para o exercício da profissão	6	2,6
10 – Falta de conhecimentos sobre alternativas de atuação profissional na minha área	3	1,3
11 – Discriminação em relação a pessoas do meu sexo	2	0,9
Total	232	100,0

A título exploratório, buscou-se verificar se existiam diferenças entre os grupos de mercado de trabalho mais e menos favorável na percepção do quanto cada fator listado poderia ser um dificultador para o ingresso no mercado. Para tanto, foram realizados múltiplos testes t que indicaram diferenças para os fatores 2, 3, 4, 5, 6 e 10 (a um nível de significância de 0,1), tendo sido observados escores mais elevados no grupo de mercado menos favorável em todos os itens citados (ou seja, os formandos do grupo de mercado menos favorável perceberam os fatores listados como sendo barreiras mais fortes ao ingresso no mercado de trabalho do que o outro grupo). Ressalte-se, contudo, que estes resultados devem ser interpretados com cautela e apenas como indicativos exploratórios, devido ao grande número de testes envolvidos e o nível de significância liberal adotado.

e) *Relações entre nível de decisão de carreira e clareza de autoconceito, auto-eficácia profissional, comportamento exploratório, participação em atividades acadêmicas de formação (bolsa e monitoria), percepção de dificuldades para ingresso no mercado de trabalho, percepção de apoio ao projeto profissional e percepção pessoal de oportunidades profissionais*

A Tabela 2.16 apresenta as correlações observadas entre as variáveis de interesse nessa seção, bem como suas médias e desvios-padrão.

Tabela 2.16 – Matriz de correlações (Pearson) entre as variáveis de interesse, médias e desvios-padrão

	Correlações									Méd.	d.p.
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)		
1. Decisão	-									4,01	0,75
2. Clareza	52	-								4,15	0,75
3. Eficácia	57	56	-							4,34	0,55
4. Apoio	36	19	19	-						4,05	0,66
5. Oportun	54	31	43	26	-					3,60	0,81
6. Exp.inf	37	18	28	22	23	-				3,55	0,94
7. Exp.pra	21	14	26	20	23	34	-			3,05	1,04
8. Barreira	-37	-26	-32	-24	-29	-16	-26	-		0,55	0,33
9. Bolsa	13	07	16	13	-03	11	07	-10	-	-	-
10. Monitoria	-02	-03	-06	07	-05	03	-04	02	03	-	-

Nota: os valores das correlações estão multiplicados por 100 para facilitar a visualização. Valores maiores do que 17 (em módulo) são significativos ao nível de significância estatística de 0,01 e valores entre 12 e 17 (em módulo) ao nível de 0,05. Não são apresentadas médias e desvios-padrão para as variáveis bolsa e monitoria por tratarem-se de variáveis dicotômicas.

Legenda: decisão (decisão de carreira), clareza (clareza de autoconceito), eficácia (auto-eficácia profissional), apoio (percepção de apoio ao projeto profissional), oportun (percepção pessoal de oportunidades de trabalho), exp.inf (exploração de informação), exp.pra (exploração de prática), barreira (percepção de barreiras), bolsa (ter participado de bolsa de pesquisa por mais de um ano – variável dicotômica), monitoria (ter participado de monitoria por mais de um ano – variável dicotômica).

Como se pode observar, à exceção das variáveis bolsa e monitoria, todas as demais variáveis encontram-se significativamente correlacionadas entre si. Conforme esperado, o nível de decisão de carreira se correlaciona com todas as variáveis previstas (exceto monitoria), sendo que auto-eficácia profissional, clareza de autoconceito e

percepção de oportunidades profissionais foram as que se mostraram mais fortemente associadas à decisão.

Para investigar as contribuições independentes de cada uma dessas variáveis para a decisão de carreira, uma análise de regressão múltipla simultânea foi realizada tendo como variável dependente a decisão de carreira e como preditoras a clareza de autoconceito, a auto-eficácia profissional, o apoio percebido ao projeto profissional, a percepção de barreiras à execução do projeto, a exploração de informação, a exploração de prática, a percepção de oportunidades profissionais e a experiência de bolsa de pesquisa e monitoria. A situação do mercado de trabalho foi incluída como variável de controle a fim de que os possíveis efeitos das demais variáveis sobre a decisão que viessem a ser observados fossem independentes da situação do mercado de trabalho. O modelo mostrou-se significativo, com um $R^2(\text{ajustado})=0,53$, indicando que cerca de 53% da variação na decisão de carreira é explicada pelo conjunto das variáveis preditoras [$F=28,94$; $p<0,001$]. A Tabela 2.17 apresenta os resultados dessa análise.

Tabela 2.17 – Análise de regressão múltipla para a variável dependente decisão de carreira (resultados resumidos)

Preditor	Beta	Sig.
Percepção de oportunidades	0,24	<0,001
Auto-eficácia profissional	0,23	<0,001
Clareza de autoconceito	0,23	<0,001
Exploração de informação	0,16	0,002
Apoio percebido	0,15	0,025
Percepção de barreiras	-0,11	0,025
Situação do mercado	0,09	0,081
Exploração de prática	-0,06	0,219
Bolsa	0,04	0,357
Monitoria	0,01	0,832

Nota: Beta significa coeficiente de regressão padronizado

Observando-se os coeficientes de regressão padronizados (betas), nota-se que as variáveis percepção de oportunidades, auto-eficácia profissional e clareza de autoconceito foram as que mais contribuíram para a predição da decisão de carreira

considerando-se o modelo proposto. Já a exploração de informação e o apoio percebido em relação ao projeto profissional mostraram-se menos relevantes para a predição da decisão, embora os coeficientes ainda tenham sido significativos ($p < 0,05$). Da mesma forma, uma alta percepção de barreiras também mostrou-se negativa e significativamente associada à decisão. De maneira não esperada, nenhuma das variáveis relacionadas à formação prática (exploração de prática, bolsa e monitoria) contribuíram significativamente neste modelo.

É possível que as práticas não tenham se mostrado boas preditoras da decisão porque podem ter seu poder explicativo partilhado com outras variáveis presentes no modelo, especialmente a auto-eficácia, o que pode ter resultado na detecção de efeitos significativos apenas para as demais variáveis. Uma vez que existe a hipótese teórica de que a experiência e o conhecimento contribuem para o desenvolvimento da auto-eficácia, buscou-se verificar a importância das variáveis exploração de informação, exploração de prática, bolsa de pesquisa, monitoria e desempenho acadêmico para a predição da auto-eficácia profissional. O modelo de regressão proposto mostrou-se significativo, com um $R^2(\text{ajustado})=0,11$, indicando que cerca de 11% da variação na auto-eficácia é explicada pelo conjunto das variáveis preditoras [$F=7,43$; $p < 0,001$]. A Tabela 2.18 apresenta os resultados dessa análise.

Tabela 2.18 – Análise de regressão múltipla para a variável dependente auto-eficácia profissional (resultados resumidos)

Preditor	Beta	Sig.
Exploração de informação	0,20	0,002
Exploração de prática	0,16	0,011
Bolsa	0,12	0,042
Desempenho acadêmico	0,09	0,141
Monitoria	-0,07	0,246

Nota: Beta significa coeficiente de regressão padronizado

Os resultados indicam que as variáveis exploração de informação, exploração de prática e participação em bolsa de pesquisa contribuíram significativamente ($p < 0,05$) para a explicação do nível de auto-eficácia percebida. Isto sugere que estas variáveis são importantes para a promoção da auto-eficácia, uma vez que elas estão relacionadas a

experiências de aprendizagem que, supostamente, antecedem o desenvolvimento do senso de competência profissional. Deve-se observar, contudo, que este modelo explicou apenas 11% da variação em auto-eficácia, o que indica que outras variáveis não incluídas aqui também devem ser importantes para o desenvolvimento da auto-eficácia profissional.

Por fim, examinou-se também a contribuição de algumas variáveis para a explicação da percepção de oportunidades profissionais, variável que expressa o otimismo dos formandos em relação ao seu ingresso e estabelecimento no mercado de trabalho. Foram considerados possíveis preditores a auto-eficácia profissional (argumentando-se que só quem acredita nas suas potencialidades pode ter expectativas otimistas quanto à sua colocação no mercado de trabalho), o apoio percebido ao projeto profissional (uma vez que poder contar com a ajuda de outros pode facilitar o ingresso no mercado), a participação em monitorias/bolsas e a exploração de prática (pela qualificação que essas atividades supostamente propiciam) e a exploração de informação (pelo conhecimento a respeito do mercado que essa atividade proporciona). Novamente a situação do mercado de trabalho foi incluída como variável de controle a fim de que os possíveis efeitos das demais variáveis sobre a percepção de oportunidades profissionais que viessem a ser observados fossem independentes da situação do mercado de trabalho. O modelo proposto mostrou-se significativo, com um $R^2(\text{ajustado})=0,34$, indicando que aproximadamente 34% da variação na percepção de oportunidades é explicado pelas variáveis aqui consideradas [$F=16,84$; $p<0,001$]. A Tabela 2.19 apresenta os resultados dessa análise.

Tabela 2.19 – Análise de regressão múltipla para a variável dependente percepção de oportunidades profissionais (resultados resumidos)

Preditor	Beta	Sig.
Auto-eficácia profissional	0,37	<0,001
Situação do mercado	0,32	<0,001
Apoio percebido	0,17	0,003
Bolsa	-0,13	0,017
Exploração de prática	0,09	0,133
Monitoria	0,05	0,387
Exploração de informação	0,04	0,482

Nota: Beta significa coeficiente de regressão padronizado

Os coeficientes de regressão padronizados nos indicam que a auto-eficácia profissional e a situação do mercado de trabalho são as variáveis que mais explicam a variável-critério, seguidas pelo apoio percebido ao projeto profissional. De modo contra-intuitivo, o tempo de bolsa de pesquisa contribuiu negativamente para a predição da percepção pessoal de oportunidades profissionais, enquanto as demais variáveis não obtiveram coeficientes significativamente diferentes de zero.

2.6. Discussão

Os resultados descritivos nos mostram que os participantes deste estudo apresentaram expectativas bastante otimistas quanto à possibilidade de virem a ingressar no mercado de trabalho de suas profissões, embora mais de 50% tenham estimado um tempo considerável (maior do que 12 meses) para conseguirem atingir a independência econômica. Frente à atual situação do país, que atravessa um período de baixo crescimento econômico e elevado desemprego, e ainda considerando o crescente número de profissionais de nível superior que são lançados no mercado de trabalho a cada ano em decorrência da proliferação de novos cursos superiores, não deixa de ser um tanto surpreendente o otimismo manifestado pelos formandos. Estes dados, no entanto, estão em conformidade com os resultados de uma pesquisa da UFRGS de 1998, na qual os estudantes, de um modo geral, consideraram como boas suas chances de conseguir trabalho em suas profissões depois de formados (PROGRAD, 1998). Em parte, tal otimismo pode ser resultado de um processo psicológico auto-regulador que faz com que os estudantes, especialmente os formandos, minimizem as dificuldades que vêm pela frente como uma forma de manterem a sua auto-estima e motivação para a transição. Além disso, é possível que os alunos da UFRGS vislumbrem um mercado de trabalho mais favorável para eles em função da suposta melhor qualificação que as universidades públicas proporcionam, em média, em relação a outras instituições de ensino superior. Admite-se, assim, que a qualidade do curso realizado, assim como o prestígio da instituição de ensino em questão junto à sociedade, podem ser fatores que também expliquem o otimismo dos formandos em relação a suas chances de colocação profissional, embora estas variáveis não tenham sido alvo de estudo nesta pesquisa.

Apesar do otimismo quanto à inserção no mercado de trabalho, a maioria dos participantes deste estudo não esperava atingir a independência econômica antes de 12 meses de trabalho. Uma vez que a independência econômica foi definida como ter uma

renda capaz de suprir as necessidades básicas de uma pessoa no que diz respeito a moradia, alimentação, vestuário, saúde, e lazer, depreende-se que a conclusão do curso universitário não está associada, entre os formandos, a expectativas de uma maior autonomia em relação ao ambiente familiar, pelo menos a curto prazo (o que não significa que não possa existir um desejo neste sentido). Ter um diploma de curso superior e começar a trabalhar não parece significar, portanto, uma grande transformação no estilo de vida da maioria daqueles que se formam, pois provavelmente continuarão a viver em seus lares de origem sem assumirem a responsabilidade de viverem por conta própria. Isto não deixa de ser, de certa forma, uma postergação do desenvolvimento da autonomia imposta pela nova realidade econômica e do mercado de trabalho, que não oferece condições de uma renda mínima razoável para todos no início de suas carreiras. Ou, talvez, esteja se configurando (ao menos para uma parcela da população) uma nova forma de transição à vida adulta, onde a desvinculação do jovem de sua casa de origem é retardada em favor de um novo período exploratório, focado agora nas questões de implementação da identidade profissional. O vínculo à família, dessa forma, proporcionaria ao jovem egresso a segurança necessária (econômica e talvez afetiva) para explorar o mundo profissional e nele tentar se estabelecer.

Outra questão endereçada por esta pesquisa foi o efeito da situação do mercado de trabalho sobre o nível de decisão do projeto profissional dos formandos. Conforme hipotetizado, os formandos de áreas com mercado de trabalho mais favoráveis (mas sem experiência de trabalho na profissão) mostraram-se mais decididos do que os vinculados a áreas menos favoráveis⁶. Estes resultados contrariam os dados obtidos por Neiva (1996), e sugerem que um mercado favorável facilita a elaboração de planos profissionais, possivelmente porque a oferta de oportunidades possibilita aos formandos idealizarem seus projetos e assim considerarem-se decididos em relação ao que fazer após a formatura. É possível que a diferença observada em relação aos resultados de Neiva (1996) deva-se ao fato de que neste estudo não foram considerados os formandos que já trabalhavam na área, grupo no qual não foram observadas, de fato, diferenças estatisticamente significativas quanto à decisão. Isto sugere que experiências

⁶ Uma vez que o projeto profissional pode incluir a opção de continuar apenas estudando, pode-se questionar se os formandos que optam por esse tipo de projeto têm seu nível de decisão afetado pela situação do mercado de trabalho. Análises complementares realizadas separadamente com formandos com projeto preferencial de continuar estudando e formandos com projeto preferencial de trabalhar na profissão mostraram que em ambos os grupos o efeito da situação do mercado de trabalho sobre o nível de decisão de carreira foi significativo e com o mesmo sentido (maior decisão na situação de mercado mais favorável).

profissionais remuneradas pré-formatura de certa forma determinam o projeto profissional imediato dos formandos.

Além de mais decididos, os estudantes de áreas com mercado de trabalho mais favorável mostraram-se também mais otimistas com relação ao seu ingresso no mercado, esperando encontrar menos dificuldades e prevendo um ingresso sem maiores dificuldades. Em acréscimo, tenderam ainda a estimar um tempo menor para obterem a independência econômica através de suas profissões. Em conjunto, estes resultados indicam que a situação favorável do mercado de trabalho influencia positivamente as expectativas dos formandos em relação a suas possibilidades de inserção profissional. O único resultado não esperado foi a tendência observada entre os formandos de áreas com mercado mais favorável de preferirem mais o projeto de continuar estudando logo após a formatura (e menos o de trabalhar na profissão) quando comparados aos formandos de áreas menos favoráveis (ainda que em ambos os grupos o projeto preferencial mais citado tenha sido o de trabalhar na profissão). Por quê formandos de áreas com mercado favorável prefeririam, mais do que os de áreas menos favoráveis, continuar estudando a ingressar logo no mercado? Uma possível explicação seria que, frente a perspectivas mais promissoras no mercado de trabalho, os formandos não sintam uma preocupação tão grande de conquistarem logo uma colocação profissional, preferindo investir mais algum tempo na formação a fim obterem melhores posições no futuro. Por outro lado, frente a mercados de trabalho mais restritos, os formandos podem preferir garantir o mais cedo possível o espaço no mercado de trabalho, para só depois pensarem em uma especialização.

No que tange às dificuldades antecipadas para o ingresso no mercado de trabalho, pôde-se observar três principais fatores percebidos como sendo os mais críticos pelos formandos: a falta de experiências práticas relacionadas à profissão, o mercado de trabalho restrito e a falta de dinheiro para iniciar a carreira. Esses dados sugerem que os formandos avaliam sua formação universitária como deficiente no aspecto da prática, ao menos em relação àquilo que o mercado de trabalho exige. A pergunta que se faz aqui é: qual o papel da universidade e do próprio estudante frente a essa constatação? Note-se que os outros dois fatores apontados (mercado e recursos econômicos) estão, na maioria dos casos, fora do âmbito de controle dos formandos. A falta de experiências práticas, contudo, é uma deficiência que pode ser minimizada através de ações concretas que viabilizem uma melhor formação, tanto por parte da universidade quanto por parte dos indivíduos. Talvez seja necessário, por um lado,

incorporar ao currículo dos cursos mais atividades práticas que realmente capacitem os alunos ao mercado de trabalho e, por outro, estimular os estudantes a buscarem fora do contexto da universidade, e por conta própria, outras oportunidades de exercitarem a profissão e assim prepararem-se melhor para ingressar na vida profissional.

As diferenças observadas entre os grupos de mercado de trabalho mais e menos favorável quanto ao grau de dificuldade percebida em cada um dos fatores listados nos permitem esboçar algumas hipóteses sobre as necessidades específicas sentidas pelos formandos de áreas profissionais com mercado menos favorável (embora estas diferenças não tenham sido estatisticamente significativas nos níveis de confiança usualmente adotados em pesquisas, o que exige interpretar estes resultados com precaução). Além dos itens que tratam do mercado de trabalho e da falta de dinheiro, onde se esperariam escores mais elevados no grupo de mercado menos favorável⁷, foram notadas diferenças nos itens com os seguintes conteúdos: falta de contato com pessoas que possam ajudar na inserção no mercado de trabalho, falta de conhecimentos sobre como se colocar no mercado ou procurar emprego, falta de clareza sobre interesses na profissão e falta de conhecimentos sobre alternativas de atuação na área. Os formandos de áreas com mercado menos favorável indicaram com maior intensidade a falta de clareza sobre os interesses pessoais na profissão como possível fator dificultador do ingresso no mercado de trabalho. Tal dado não chega a surpreender, pois é coerente com os resultados anteriores que mostraram que o mercado de trabalho parece afetar a negativamente o grau de decisão dos projetos profissionais dos formandos. Contudo, os outros três itens tratam de conteúdos distintos mas relacionados entre si, e referem-se à falta de recursos, habilidades ou estratégias relacionadas ao ingresso no mercado de trabalho. Aparentemente, os formandos que se defrontam com mercados mais restritos dão-se conta de que redes de apoio (contatos sociais e profissionais), estratégias de busca de emprego e conhecimentos sobre opções de trabalho na profissão são recursos que lhes faltam para uma transição bem sucedida. Os formandos de áreas profissionais com mercado mais favorável talvez não percebam a necessidade destes recursos de uma forma tão clara porque consideram que conseguirão trabalho sem grandes dificuldades. Estes resultados mostram que os próprios formandos, quando confrontados com mercados mais restritos, percebem que não

⁷ Faz sentido a falta de dinheiro ser percebida com maior intensidade no grupo de mercado menos favorável, pois trabalhos autônomos – que requerem um capital inicial – são provavelmente uma opção considerada com maior frequência nas áreas em que existem poucos empregos.

desenvolveram estratégias ou recursos suficientes para ingressar no mercado de trabalho ao longo de sua formação.

Os resultados da análise de regressão para a variável decisão de carreira confirmaram as expectativas teóricas. A percepção de oportunidades profissionais, a auto-eficácia profissional, a clareza de autoconceito, a exploração de informação, o apoio percebido em relação ao projeto profissional e uma baixa percepção de barreiras mostraram-se preditores da decisão de carreira. É interessante notar que a situação do mercado de trabalho, introduzida como variável-controle, não se mostrou um preditor significativo nesse modelo. Por outro lado, a percepção pessoal de oportunidades profissionais foi o preditor mais saliente. Tal resultado sugere que a decisão de carreira depende mais da forma como o indivíduo percebe o mercado de trabalho do que propriamente das suas condições objetivas, o que evidencia a importância do papel ativo que tem o indivíduo no processamento das influências que vêm do ambiente ao tomar decisões relativas à sua carreira (Albert & Luzzo, 1999; Lent, Brown & Hackett, 2000).

Os resultados indicaram também que um senso de competência profissional e clareza sobre si mesmo são fatores importantes na formação de planos profissionais, o que está de acordo com a teoria do desenvolvimento vocacional de Donald Super (Super, Super & Savickas, 1996) e com a teoria da auto-eficácia de Albert Bandura (Bandura, 1997; Bandura, 2001). Além disso, a exploração de informação mostrou ser um preditor da decisão de carreira, sugerindo que a busca por informações acerca da profissão de fato instrumentaliza o indivíduo para a elaboração de um plano profissional pós-formatura mais amadurecido (Super, 1983). Ainda, o apoio percebido em relação ao projeto profissional também contribuiu para a predição da decisão de carreira, o que aponta a importância da presença de uma rede de apoio para os jovens formandos a fim de que o processo de decisão acerca do futuro profissional seja facilitado.

O fato de que atividades exploratórias de caráter prático não tenham sido identificadas como preditores significativos da decisão ensejou a realização de análises complementares, pois o envolvimento em atividades práticas é tido como um facilitador do processo de decisão na medida em que permite um maior autoconhecimento e desenvolvimento de competências profissionais (Blustein, 1997; Jordaan, 1963). De fato, observou-se que os comportamentos exploratórios (de informação e prática), assim como a participação em atividades de pesquisa foram preditores da auto-eficácia profissional, sugerindo que a exploração contribui para a formação do senso de competência profissional e este, por sua vez, é que está mais diretamente relacionado ao

nível de decisão de carreira. Note-se que, da forma como foi operacionalizada neste estudo, a participação em monitorias não mostrou-se relacionada nem com a decisão e nem com a auto-eficácia profissional.

Por fim, a análise de regressão que buscou identificar possíveis preditores da percepção pessoal de oportunidades profissionais – que pode ser entendida também como o otimismo dos formandos quanto ao seu estabelecimento na profissão – mostrou que a auto-eficácia profissional, a situação do mercado de trabalho e o apoio em relação ao projeto são fatores que contribuem significativamente para a formação de expectativas positivas quanto ao futuro profissional. Surpreendentemente, a participação em bolsas de pesquisa teve um peso negativo nesta análise, indicando que um maior tempo de participação está associado a expectativas menos otimistas. É possível que as atividades de pesquisa, embora promovam o desenvolvimento da auto-eficácia e qualifiquem o currículo pessoal, acabem afastando o estudante da realidade do mercado de trabalho (o tempo dedicado à pesquisa não pode ser dedicado a outras atividades de formação), o que resulta em uma avaliação pessoal mais pessimista das suas possibilidades de conseguir uma colocação profissional.

De um modo geral, os resultados deste estudo mostraram que os formandos estão otimistas quanto às suas possibilidades de ingressarem no mercado de trabalho, embora admitam que levará algum tempo para que se tornem independentes economicamente. Apesar desse otimismo, seria importante que a formação contemplasse mais o aspecto da prática profissional e também instrumentalizasse o estudante para a transição para o mercado de trabalho, levando-o a refletir e responsabilizar-se sobre a sua trajetória dentro da universidade e sobre sua própria profissão. Deve-se observar que, mais do que a situação objetiva do mercado de trabalho, foi a maneira como os formandos perceberam o mercado a variável que mais explicou o seu nível de decisão de carreira, juntamente com as variáveis auto-eficácia profissional e clareza de autoconceito – o que indica a importância dos aspectos pessoais no desenvolvimento do projeto profissional (uma constatação já apontada em outros estudos, por exemplo, Callegari, 2001).

Duas ressalvas metodológicas, contudo, precisam ser feitas neste estudo. Em primeiro lugar, os participantes foram todos voluntários, o que pode ter introduzido algum viés nos resultados uma vez que formandos mais pessimistas podem não ter se sentido motivados a participar da pesquisa. Em segundo lugar, não foi possível obter uma avaliação realmente objetiva da situação do mercado de trabalho das diversas

profissões, tendo-se tomado a média das representações individuais sobre o mercado de trabalho como um indicador da situação mais ou menos favorável do mercado. Por isso, os resultados aqui apresentados precisam ser considerados com cautela, e futuras pesquisas que superem essas limitações metodológicas fazem-se necessárias para que se possa corroborar (ou não) os achados deste estudo.

CAPÍTULO III

ESTUDO 2: PERCEPÇÕES SOBRE A TRANSIÇÃO UNIVERSIDADE-MERCADO DE TRABALHO ENTRE JOVENS UNIVERSITÁRIOS EM FASE DE CONCLUSÃO DE CURSO

3.1. Introdução

Em contraste ao primeiro estudo, que buscou descrever quantitativamente alguns aspectos importantes implicados na experiência de transição para o mercado de trabalho, o objetivo deste segundo estudo foi captar a perspectiva experiencial dos formandos acerca dessa transição. O interesse aqui recai sobre o processo de elaboração da identidade profissional ao longo da experiência universitária, as transformações que nela ocorrem e o modo como se constroem os projetos profissionais dos jovens formandos.

A abordagem ao tema proposta neste estudo é de orientação fenomenológica, pois privilegia a consciência dos informantes acerca do fenômeno em questão (Giorgi, 1995; Gomes, 1998; Lanigan, 1988). Entende-se que a experiência de transição para o mercado de trabalho é um fenômeno que se apresenta à consciência dos jovens formandos sob a forma de uma narrativa que articula experiências passadas e expectativas para o futuro em um todo que carrega em si vários significados. Pretendeu-se, assim, compreender o fenômeno da transição a partir da perspectiva da relação eu-mundo tomada pelos próprios sujeitos, e revelada através de suas narrativas (experiência consciente; Gomes, 1998).

Enfim, este estudo buscou identificar trajetórias de desenvolvimento profissional que conduzem a diferentes expectativas e modos de se relacionar com o mundo do trabalho, na perspectiva dos próprios informantes, explorando também possíveis repercussões psicológicas desse processo. As seguintes questões norteadoras orientaram este estudo:

a) Quais são as expectativas de jovens que estão concluindo o curso superior sobre o seu futuro profissional e como se formaram essas expectativas?

b) De que modo os jovens vêm se preparando - ou não - para a transição para o mercado de trabalho?

c) Que tipos de mudanças os jovens percebem em seus objetivos profissionais e em si mesmos ao longo da experiência universitária e como estas mudanças repercutem na formulação de um projeto profissional?

Uma vez que há estudos indicando a importância da variável mercado de trabalho na formação de expectativas de universitários formandos (Neiva 1993; 1995; 1996), foram escolhidos para este estudo participantes provenientes de áreas profissionais com perspectivas de trabalho mais favoráveis e menos favoráveis, a fim de garantir uma maior heterogeneidade de experiências nos casos a serem estudados e revelar possíveis efeitos do mercado de trabalho sobre a elaboração dos projetos profissionais.

3.2. Participantes

Participaram deste estudo 12 formandos de dois cursos da UFRGS, no ano de 2001. Os cursos escolhidos foram Farmácia e Odontologia, por serem consideradas áreas com mercados de trabalho distintos quanto às oportunidades oferecidas, tendo a Farmácia um mercado mais favorável ao ingresso de recém-formados e a Odontologia um mercado menos favorável. As impressões sobre o mercado de trabalho nestas duas profissões foram confirmadas informalmente através de contatos com profissionais das respectivas áreas, uma vez que não foram localizados dados mais precisos que permitissem uma avaliação comparativa objetiva da situação do mercado. Como o objetivo da escolha dos cursos foi apenas o de permitir que houvesse alguma variabilidade nas experiências individuais no que tange à situação do mercado de trabalho, julgou-se satisfatória a escolha realizada. Os participantes, representando cada curso, foram selecionados aleatoriamente a partir de uma lista de pessoas que participaram do Estudo 1 e que se colocaram à disposição para futuros contatos. Pretendia-se balancear o número de homens e mulheres em cada curso, mas isto não foi possível no caso da Farmácia porque todas as pessoas que se candidataram eram mulheres, e no caso da Odontologia apenas dois homens concordaram em participar da pesquisa. A Tabela 3.1 traz uma descrição dos códigos que identificam os participantes neste estudo, suas idades, curso e sexo.

Tabela 3.1 – Participantes do Estudo 2

Participante	Idade	Sexo	Curso
S1-F	23	Feminino	Farmácia
S2-F	21	Feminino	Farmácia
S3-F	26	Feminino	Farmácia
S4-F	22	Feminino	Farmácia
S5-F	22	Feminino	Farmácia
S6-F	24	Feminino	Farmácia
S7-O	22	Feminino	Odontologia
S8-O	21	Feminino	Odontologia
S9-O	23	Feminino	Odontologia
S10-O	22	Feminino	Odontologia
S11-O	22	Masculino	Odontologia
S12-O	22	Masculino	Odontologia

3.3. Instrumento

A fim de ter acesso às percepções dos jovens sobre suas expectativas frente ao futuro e suas trajetórias de formação profissional optou-se por utilizar uma entrevista com roteiro tópico flexível, especialmente elaborada para este estudo (vide Anexo 5). Tal tipo de entrevista busca circunscrever o tema de interesse ao mesmo tempo em que dá liberdade para que o entrevistado construa uma narrativa associando temas que, em suas inter-relações, constituem o sentido da experiência do entrevistado (Gomes, 1998).

3.4. Procedimentos

Os participantes foram contatados para tomar parte no estudo através dos telefones para contato indicados no Estudo 1 e, uma vez aceita a participação, a entrevista foi agendada conforme disponibilidade. As entrevistas foram realizadas na própria universidade ou então na residência do participante, tendo durado, na maioria das vezes, entre 45 e 90 minutos. Todas as entrevistas foram gravadas em áudio e posteriormente transcritas literalmente para análise. Os entrevistados assinaram ainda, antes da entrevista, um termo de consentimento informado de participação na pesquisa (vide Anexo 6).

3.5. Critérios de análise dos dados

O processo de análise empreendido neste estudo segue a orientação do método da fenomenologia existencial, conforme descrito por Gomes (1998). Para a fenomenologia existencial, a descrição fenomenológica – primeira etapa do método – tem por objetivo revelar a intencionalidade da consciência (Gomes, 1998). A descrição busca apresentar o mundo conforme vivido pelo sujeito – sua experiência consciente – de um modo direto e não avaliativo. O segundo passo do método da fenomenologia existencial é a redução fenomenológica. Nesta etapa o pesquisador busca distinguir e realçar as partes que são essenciais à descrição. Através da variação imaginativa livre, processo de sucessivos questionamentos sobre as presenças e ausências que compõem a descrição (Lanigan, 1988), a experiência consciente é reduzida a uma estrutura fundamental. Finalmente, a terceira etapa, chamada de interpretação fenomenológica, tem por objetivo revelar os significados implícitos na redução fenomenológica. Ela busca desvendar aquilo que constitui a visão de mundo do indivíduo, apontando para novas possibilidades de entendimento do fenômeno (Gomes, 1998). Observe-se que os três passos indicados correspondem a reflexões sucessivas empreendidas pelo pesquisador ao longo do processo de análise dos dados, e por isso mesmo não são nitidamente distintos entre si, pois cada etapa de reflexão retoma as suas precedentes para chegar a um novo patamar de compreensão do fenômeno.

3.6. Descrição fenomenológica

A descrição fenomenológica apresentada a seguir busca apresentar o contexto amplo das percepções relacionadas às expectativas sobre a transição para o mercado de trabalho dos jovens entrevistados. Ela está organizada em torno de quatro temas que mostraram-se recorrentes nas entrevistas, e privilegia as variações das experiências relatadas pelos informantes: 1) A formação profissional; 2) Expectativas sobre o mercado de trabalho e a transição; 3) O significado da conclusão do curso superior; e 4) Características pessoais.

Os procedimentos que conduziram à elaboração desta descrição são especificados a seguir. Em primeiro lugar, as entrevistas foram transcritas literalmente e submetidas a sucessivas leituras e re-leituras, com o objetivo de identificar passagens revelatórias relevantes ao problema de pesquisa. A reflexão sobre os conteúdos destas passagens, no conjunto das entrevistas, possibilitou agrupá-las nos quatro grandes temas

propostos. O tema “A formação profissional” engloba todas as referências feitas pelos participantes a aspectos da sua formação profissional que, de uma forma ou de outra, mostraram-se relacionados aos sentimentos e expectativas frente à transição para o mercado de trabalho. Já o tema “Expectativas sobre o mercado de trabalho e a transição” reúne as impressões mais diretamente associadas ao mercado de trabalho, aos projetos profissionais, às estratégias de inserção no mercado e às dificuldades percebidas nesse processo. O tema “O significado da conclusão do curso superior”, por seu turno, aborda mais especificamente o significado pessoal da formatura e as antecipações de possíveis impactos que o ingresso no mercado de trabalho podem trazer no plano individual. Por fim, o tema “Características pessoais” trata de associações entre a descrição de si próprio oferecida pelo entrevistado e os diferentes níveis de envolvimento com o curso e com o próprio processo de transição para o mercado de trabalho.

Uma vez definidas os temas, retornou-se às entrevistas para confirmar o enquadramento das passagens revelatórias nas categorias especificadas, operando-se eventuais re-classificações. Note-se que os temas identificados são relacionados entre si, o que tornou o enquadramento de algumas passagens em um ou outro tema um ato arbitrário. Neste processo, passagens consideradas muito específicas a cada caso foram deixadas de lado. A descrição textual que é apresentada a seguir busca dar conta das variações e contrastes experienciais trazidos pelos informantes, acrescida de excertos ilustrativos das próprias entrevistas.

É importante ter claro que a descrição, enquanto uma apresentação de resultados, é, de fato, uma descrição interpretativa, pois corresponde à consciência do pesquisador sobre o fenômeno em questão. Ela é resultado das escolhas que o pesquisador fez a partir do material bruto das entrevistas, constituindo-se na base empírica das reflexões posteriores.

3.6.1. A formação profissional

Os entrevistados descreveram a formação na universidade como algo que vai além dos conteúdos vistos em aula. A possibilidade de conhecer pessoas com idéias diferentes, aprender a se relacionar e a fazer contatos, a lidar com a competição e a conviver com adversidades entre colegas no ambiente de trabalho foram fatores que, de uma forma ou de outra, trouxeram mudanças no âmbito pessoal e auxiliaram na preparação para a vida profissional. Além disso, as exigências impostas pela faculdade

também contribuíram para o desenvolvimento de um senso de responsabilidade em relação à própria formação.

S6-F: “Conheci muita gente, muita gente. E aí tu te relacionas, assim, comesas a te relacionar mais com as pessoas, não é, e abre a cabeça, abre bastante, assim.”

S2-F: “...acho que foi uma das melhores experiências dentro da faculdade, eu aprendi muito com isso [envolvimento com diretório acadêmico], porque eu saí daquela coisa de teoria, aula prática e teoria, e negócio de assim a prática da vida, de tu teres que lidar com o pessoal lá fora, é bem...é bem difícil, e tu vês isso já, tu tem esse contato, no início, no meio da faculdade, foi super importante.”

S9-O: “...eu não tava preparada pro espírito competitivo que tem dentro da faculdade (...) ...e foi uma coisa que eu aprendi a lidar dentro da faculdade porque eu sempre me senti inferior aos outros, sabe?”

S5-F: “...e isso tudo de tu conviveres com pessoas, também, isso tudo, tu aprenderes a conviver com as pessoas, é uma coisa importante que tu aprendes dentro da universidade (...) ...eu fui integrante do diretório acadêmico justamente pra isso, pra poder conhecer melhor como é que funciona aqui a faculdade, toda a estrutura administrativa, porque eu acho que tu conhecendo pessoas é que tu vais abrir caminhos, pra ti, no futuro (...) ...tu vês muita rixa, tu vês muita coisa dentro do meio que tu tens que aprender a aceitar aquilo (...) eu acho que a universidade ela não te ensina só aquilo que tá no quadro, só aquilo que tá no polígrafo, ela te dá uma lição de vida, ela te mostra assim ‘Olha, se tu não te organizares, se tu não deres um jeito na tua vida tu não vais prá frente’.”

O envolvimento e a motivação dos alunos com a formação profissional variaram também com o passar do tempo. Embora alguns tenham se comprometido com a formação desde o início, outros levaram mais tempo para se dar conta da necessidade de estudar seriamente. A dedicação ao curso tornou-se maior à medida em que disciplinas mais aplicadas foram sendo cursadas, e a importância de conhecimentos básicos adquiridos anteriormente pôde então ser reconhecida. Também o envolvimento com atividades extracurriculares como trabalhos de pesquisa, monitorias, estágios e participação em diretórios acadêmicos contribuíram para aumentar o comprometimento dos entrevistados com a sua formação.

S1-F: “O primeiro [ano] foi meio que assim... aquela coisa ‘Ah, eu tô na faculdade!’ Aí depois que tu pões o pé no chão, aí tu vês ‘Tá, eu tô na faculdade e daí?’ Agora vamos fazer, não é, agora tá na hora de por a mão na massa’.”

S3-F: “...rodei em muita cadeira, rodei, eu saía bastante assim, aproveitei bastante, estudei pouco... (...) ...e quando eu comecei a fazer as cadeiras específicas, as coisa juntaram, aí eu me apaixonei pelo curso, aí eu comecei a estudar, aí endireitou, digamos assim, aí a coisa fluiu, mas até eu chegar às cadeiras específicas foi bem chato”.

S5-F: “...no início eu tava meio perdida, não sabia direito se era isso que eu queria (...) ...eu ainda tava muito naquelas ‘Eu vou fazer festa, vou conhecer um monte de gente na faculdade’, mas aí, depois, com o tempo tu cais em si, tu vês ‘Não, eu tô fazendo uma faculdade, isso é importante pro meu futuro’; aí eu comecei a me dedicar, comecei a estudar bastante...”

S8-O: “...ao longo do curso cada vez a gente vai gostando mais porque na verdade os primeiros semestres são um pouco básicos, e a partir do quarto, quinto semestre já tem uma boa parte clínica, tu começa e ali tu vais ver se tu vais gostar mesmo ou não do curso, tu vais lidar com os pacientes em várias situações...”

A própria estrutura curricular dos cursos em alguns casos não favoreceu o envolvimento dos alunos com a sua formação. No caso da Farmácia, as entrevistadas perceberam uma dissociação entre as disciplinas iniciais do curso (mais teóricas) e a parte aplicada, fazendo com que as primeiras disciplinas fossem menos prestigiadas. No caso da Odontologia, a carga horária intensa e o nível de exigência do curso dificultava a realização de estudos ou atividades complementares.

S3-F: “...tu entras e te largam assim, lá naquele Campus e tu ficas estudando aquelas químicas todas e estatística, e tu não sabes onde tu vais usar aquilo, ninguém te fala, no início da cadeira, assim: ‘Olha, isso aqui tu vais usar quando tu tiveres uma pesquisa, quando tu fores fazer um trabalho, tu vais precisar levantar dados’.”

S12-O: “...quando eu não tava na faculdade, eu não queria nem saber de profissão, de faculdade, de nada, só queria fazer lazer, então eu não me preocupava nem muito com o que eu ia fazer depois (...) Tem uma carga horária muito grande e isso daí prejudica um pouco prá tu aproveitar prá

aprendizado, assim (...) É quatro anos a Odontologia, eu acho que se fossem quatro anos e meio ou cinco anos não teria problema...”

Os entrevistados valorizaram muito as atividades práticas para a formação profissional, reconhecendo que há uma insuficiência deste tipo de atividade nos currículos. As práticas foram percebidas como um fator que torna possível a integração dos conhecimentos vistos em aula, facilita a inserção no mercado de trabalho e, especialmente, possibilita o desenvolvimento e reconhecimento pessoal da própria competência profissional.

S1-F: “...eu teria feito estágio desde o primeiro semestre, coisas básicas, coisas que às vezes tu podes imaginar que não tem muita relação mas que é com elas que tu vais ver... que tu vais fazer relação com a tua faculdade, tu vais ver onde é que se encaixa”

S3-F: “...se eu não tivesse a prática, eu acho que seria terrível, porque eu vejo que a informação que eles tavam dando em aula eu consegui associar à minha prática, e aí fechava todas, aí tava perfeito, eu dizia: ‘Ah, se abriu o mundo’”.

S5-F: “Eu acho que de repente eu procuraria o mercado de trabalho fora da universidade antes do estágio curricular, porque seria uma forma de tu fixares muito melhor o conteúdo que tu tá tendo dentro da universidade. E outra de tu ficares muito mais preparado pro mercado de trabalho depois. Por mais que eu queira, a princípio a minha meta seja seguir a vida acadêmica, fazer pesquisa, eu acho que é importante tu teres essa vivência do mercado de trabalho.”

S6-F: “...poderia ter feito bem mais estágios, eu acho que eu fui procurar fazer um estágio muito assim... mal terminando o curso, assim. (...) Parece que as coisas começaram a surgir no final, assim meio que se embolaram, então, se eu tivesse procurado bem antes, eu poderia ter feito, poderia ter feito estágio em várias áreas, sabe?”

S9-O: “Eu acho que justamente assim eu teria... me dedicado mais, sabe, eu teria, de repente, feito alguma coisa extracurricular, um estágio num hospital, alguma coisa assim, que eu sinto falta. Até pra ver se é uma coisa que eu gostaria de fazer pra mim ou não...”

S7-O: “Ah, toda a vez que a gente faz uma coisa além do que tu esperavas (...) tu planejastes [fazer uma restauração] em uma hora e tu fazes em meia

hora, por exemplo, cada vez que tu vês que tu consegues superar no tempo, na qualidade, isso tudo é um estímulo...”

S12-O: “Ali na faculdade tu tens as aulas práticas, então, quando tu trabalhas direito com o paciente, e no dia-a-dia, assim, experiências que vão acontecendo, a coisa que... Alguma coisa que deu errado e tu aprendeste ‘Ah, o bom não é fazer assim, o melhor é fazer de outra maneira’...”

As atividades práticas, fossem elas curriculares ou não, foram também percebidas como oportunidades através das quais os alunos puderam conhecer melhor a própria profissão e a si mesmos, iniciando um processo de especificação do projeto profissional.

S7-O: “...quando eu ganhei a bolsa de pesquisa eu fiquei toda feliz porque era o que eu queria, daí, ao longo do trabalho eu fui vendo que não era nada do que eu queria, que a coisa que eu mais me decepcionei na faculdade foi fazer pesquisa (...) ...isso daí foi uma coisa que me desestimulou a fazer mestrado e tudo... (...) ...aí que eu percebi que eu queria mesmo era clínica...”

S6-F: “...eu fui vendo mais no decorrer do curso, que daí eu fui fazendo estágio, e daí eu fui vendo ‘Ah, o que que eu gosto e o que que eu não gosto?’ Aí fiz estágio em manipulação, que é o que eu não quero. Aí fiz estágio em análise, em laboratório, vi que é o que eu quero.”

S5-F: “Daí eu comecei a fazer cursos extracurriculares, peguei bolsa de IC [iniciação científica], sempre que aparecia algum congresso e tinha algum curso que me interessava e eu pudesse ir eu pegava e eu ia. Sempre procurando por isso e também procurando ver ‘Não, isso daqui eu não quero’, poder ir meio que selecionando mais ou menos que área eu vou seguir.”

O reconhecimento que pessoas significativas para os formandos (tais como professores, pais e colegas) faziam a respeito da suas habilidades na profissão foi também um fator considerado muito importante para o desenvolvimento de um senso de competência e segurança profissional. O elogio de um professor, o apoio em situações de fracasso, a afirmação verbal sobre as capacidades pessoais foram exemplos de situações que contribuíram para motivar os alunos e torná-los mais seguros de si, além de auxiliá-los a descobrir os seus próprios interesses na profissão.

S7-O: “Então a gente sente que a gente é capaz quando a gente faz no paciente com o professor te olhando (...) ...os professores chegam ‘ah, não, porque tá bom isso daí... acho que tu vais dar um bom protético...’ (...) eles até brincam assim porque a gente vai contando pros professores ‘Ah, eu gosto de prótese...’, eles brincam ‘Eu sei que tu fazes direitinho...’ então isso tudo é estímulo também, sempre quando uma coisa dá certo ou que tu ganhas um elogio já... já é um estímulo pra tu seguires..”

S9-O: “Então nas clínicas eu via que eu era muito capaz, eu recebia elogios de professor, eu me destacava, conseguia fazer as coisas legais e daí comecei a acreditar mais em mim.”

S10-O: “...eu tava fazendo um trabalho, e eu tava meio insegura e eu chamei e disse ‘Professora, o que que tu achas?’ E ela disse: ‘Eu acho que tu já és cirurgiã. Tu sabes o que tu precisas saber. Tu sabes, não precisas me perguntar, não precisas ter essa insegurança, tu já sabes o que [tu tens que] fazer’. Isso eu não me esqueci, me marcou...”

S11-O [comentando uma situação de insucesso com um paciente]: “...falar pro meu pai e tal... ‘Eu não nasci pra ser dentista, eu não consigo fazer’. E ele ‘Meu filho, não é isso, tem outras coisas que de repente tu vais gostar, talvez tu nasceu pra cirurgia, vamos lá no consultório, eu te ajudo...’ Os meus professores também, os meus amigos e tal ‘Não, R., não, não tem... vamos embora, vamos tentar, a gente te ajuda e tal’.”

Um aspecto importante da formação profissional referida pelos entrevistados foi a participação em pesquisas, uma vez que ela possibilitou o aprendizado dos fundamentos da investigação científica e também qualificou os currículos pessoais, ampliando as oportunidades de carreira. Atividades de pesquisa na graduação foram tidas como condição necessária ou no mínimo facilitadora para quem pensava em seguir carreira acadêmica. Além disso, a pesquisa também foi vista como uma possibilidade de estabelecer contatos mais estreitos com professores, o que poderia resultar em futuras facilidades na vida profissional. O contraponto a estas impressões positivas acerca das atividades de pesquisa é que o envolvimento exclusivo com as mesmas afastou alguns alunos de outras experiências de formação mais diretamente ligadas ao mercado de trabalho, distanciando-os da realidade profissional aplicada.

S11-O: “...a mulher do meu pai ela é doutora... (...) ...ela sempre teve uma visão de que eu precisava disso... (...) ...me pegou no quarto semestre, ‘R.,

vamos fazer um trabalho’... (...) me encaminhou tudo, disse o que que era pra mim pesquisar, de que jeito, eu fui atrás, fiz o negócio... a gente fez um pôster, aí nós ganhamos um prêmio... (...) Daí a gente publicou esse trabalho na revista da faculdade... (..) e tá, depois desse é que abriu outros caminhos pra mim fazer, depois... apresentação de caso clínico, palestras, essas coisas, foram uma barbada pra mim”.

S9-O: “E pesquisa, que eu vejo que é importante pra ti conseguires fazer o mestrado, um negócio assim, tu já tens que ter publicado artigo, tem que ter pesquisa, tem que ter essas coisas...”

S10-O [perguntada sobre a importância de atividades de pesquisa e monitoria]: “Eu acho que o mais importante foi a afinidade com os professores, porque, tudo, pra tu entrares, sem ser especialização... a especialização é muito cara, não é, tudo o que tu fores fazer agora, de extensão, querendo ou não, tu precisas do apoio de um professor ou dum... eles te abrem portas, e eu consegui uma boa amizade no setor onde eu trabalhei. Eu acredito que eu consegui mais facilidades, agora, pra continuar o pós, ou o pós-graduação ou alguma coisa”.

S2-F: “...antes [de fazer estágio] eu só trabalhava com a pesquisa, e eu tinha o dia-a-dia aqui da faculdade, que tu recebes tudo (...) ...não és tu quem compra, como pesquisador tu recebes as coisas... (...) ...tu fazes o teu trabalho, tu tiras as tuas conclusões, apresentas e é isso. Agora, no mercado de trabalho não, tudo tem custo e tu tens que analisar se é (...) viável pra fazer alguma coisa...”.

S4-F [perguntada sobre se faria algo diferente em sua formação]: “...talvez eu começaria a procurar algum estágio ou alguma coisa relacionada com a área antes, porque, na verdade, tudo o que fiz assim, relacionado a isso foi... mais foi em Iniciação Científica, e só o estágio curricular, que foi mesmo voltada pra área da farmácia. Então eu acho que [seria] importante (...) ...antes do estágio curricular começar a tentar procurar algum estágio (...) ...prá ver mesmo a realidade da profissão...”.

As impressões dos formandos sobre a qualidade da formação recebida na universidade foram variadas, havendo o reconhecimento de pontos positivos e negativos, tanto no que se referia à estrutura dos cursos quanto à qualidade dos seus recursos humanos e materiais. Não obstante, apenas a formação oferecida pelo currículo

dos cursos foi considerada insuficiente para uma boa preparação profissional, exigindo dos alunos a busca ativa de conhecimento.

S1-F: “...tem muita coisa que tu ficas achando que tu vais sair daqui sabendo e aí tu percebes que tu não vais sair sabendo, se tu não correres atrás, se tu não quiseses aprender tu não vais saber...”

S9-O: “Ah, eu imaginei um curso diferente, assim, do que realmente foi, sabe? Eu imaginei até que ia aprender mais do que eu aprendi...”

Os participantes perceberam também que existe uma distância entre a forma como aprenderam a realizar as tarefas profissionais na faculdade (em geral de uma maneira ideal) e a realidade do mercado de trabalho, que muitas vezes exige um ritmo mais acelerado ou mesmo uso de procedimentos não-ideais.

S1-F: “...tu tens que saber fazer as coisas mas não certinhas como te dão no quadro, porque lá fora não é assim, não é, e isso tu vês muito por aqui, porque a Farmácia é assim, assim e assim, tudo muito certinho, mas lá fora não é assim, então se tu não tens essa coisa tu chegas lá e dás com a cara na porta, não é?”

S9-O: “...quando eu tiver que começar a trabalhar nas clínicas (...) vai ser uma coisa muito desgastante, porque a gente tá acostumada a atender na faculdade, e a gente tem duas horas pra atender um paciente, uma coisa assim, e a gente vai ter que atender, nessas clínicas, tem que atender um paciente com vinte minutos ou trinta minutos”.

3.6.2. Expectativas sobre o mercado de trabalho e a transição

Os entrevistados relataram estar otimistas em relação à sua possibilidade de inserção no mercado de trabalho, ainda que tivessem algum receio de enfrentar a situação de buscar emprego ou se colocar no mercado de forma autônoma. A insegurança resultava principalmente da percepção de que as oportunidades de trabalho não são muito amplas e também do próprio medo de lançarem-se em uma tarefa nova para eles (a busca de trabalho), na qual não sabiam se teriam sucesso.

S1-F: “...acho que não é tão maravilhoso quanto dizem, claro que não, até porque... aí conta, claro que muito do medo, a insegurança que tu tens... (...) tu vais com um certo medo assim, porque tu não sabes se tu vais ser bem recebido ou não, e como é o primeiro emprego já tem mais isso, não é, tu nunca trabalhastes (...) muito ruim eu sei que não é...”

S5-F: “Eu acho que é a pretensão de todo mundo que faz a faculdade, arranjar um emprego, mas eu tenho medo de procurar emprego, isso é real, porque eu nunca procurei emprego na minha vida. Aí é aquele negócio ‘ah, eu vou procurar, mas eu sou recém-formada eles não vão querer me contratar. Ah, porque eu vou ter que fazer um currículo’.”

S7-O: “Eu achei que eu fosse ficar mais angustiada, assim nervosa, mas por enquanto eu tô tri tranqüila... (...) não estou pessimista não, tô até otimista.”

S12-O: “De um modo geral se diz que tá meio saturado. Na verdade até tá, mesmo (...) ...então eu acho que vai ser um pouco difícil de eu conseguir entrar no mercado, como tu dizes, não é, esses primeiros seis meses eu não tô esperando muita coisa assim, em termos de paciente particular, assim. Mas eu acho que dá pra conseguir.”

A percepção da existência de apoio familiar, no sentido de garantir a subsistência pessoal, é um fator que minimiza o receio frente às incertezas do futuro profissional.

S6-F: “Tranqüila, me sinto tranqüila, assim. De repente pode ser que eu... que eu, graças a Deus, tenho meu pai, tudo, moro em casa com eles ainda, mas eu me sinto tranqüila, eu tenho certeza que eu vou conseguir um bom emprego, tenho certeza...”

S11-O: “...porque o meu pai quer me sustentar, ele quer que eu estude, então ele que me sustente e acabou, não vou ficar (...) ‘Agora eu preciso me sustentar’, isso aí eu graças a Deus eu não tenho...”

O nível de conhecimento dos formandos sobre a situação do mercado de trabalho mostrou-se muito variável. Aqueles que tinham familiares que atuavam na mesma profissão (Odontologia) descreveram o mercado de uma maneira mais detalhada e mostraram-se mais cientes das dificuldades e oportunidades existentes (S10-O, S11-O, S12-O). Outros admitiram não conhecer muito a situação do mercado, tanto em termos do volume de oportunidades de trabalho quanto em termos de remuneração (S1-F, S6-F), sendo o nível de conhecimento baseado em impressões sobre a situação de pessoas que já se formaram (S5-F). Os entrevistados mostraram-se confiantes, contudo, de que existe lugar no mercado de trabalho para quem é competente e busca as oportunidades.

S2-F: “...se a gente tiver um currículo bom e for bom a gente consegue...”

S8-O: “...eu também acredito que com o trabalho, com força de vontade, fazendo o trabalho direito assim se consegue alcançar um lugar no mercado...”

S9-O: “...eu acho que o mercado tá saturado, mas lugar pra gente boa sempre vai ter.”

As percepções sobre a situação do mercado de trabalho também se modificaram com a proximidade do término do curso. Apresenta-se, pela primeira vez, a necessidade de se pensar mais seriamente sobre o assunto e constatar que a situação não era tão favorável quanto se imaginava antes. O contraste a tal percepção foi trazido por um participante (S11-O), que via agora uma possibilidade de carreira mais promissora em seu futuro do que durante o curso (embora essa possibilidade consistisse em especializar-se no exterior, e não ingressar no mercado de trabalho). Por fim, outros já conheciam a realidade do mercado e não perceberam mudanças em suas expectativas.

S10-O: “Eu achei, na época, que ia estar melhor, mas eu não pensava muito nisso, sabe, eu não tava muito pra pensar em depois.”

S1-F: “...é uma coisa que você espera um monte, só que claro, como ele [o mercado] tá chegando cada vez mais perto tu começa a ver que ele não é aquela coisa toda que tu imaginastes, não é?”

S8-O: “Não sei se quando eu entrei era assim, mas o que eu achava e o que eu sabia era que bastante gente já montava consultório direto, assim, e agora (...) nas últimas duas turmas muita gente vai procurar emprego (...) Eu acho que no início eu não pensei que fosse tão assim, agora é que eu tô vendo que muita gente procura emprego antes.”

A preocupação com a transição para o mercado de trabalho surgiu, de maneira mais nítida, apenas no final da faculdade, tipicamente no último ano, quando estágios e práticas se tornaram realidade. Contudo, alguns alunos sentiram necessidade de conhecer ou mesmo vincular-se ao mercado de trabalho já durante o curso, buscando experiências práticas ou mesmo mantendo-se atentos a alternativas de atuação profissional.

S10-O: “...eu comecei a me mexer em procurar coisas mesmo foi neste último semestre, foi mais pra agora assim. (...) ...tem um monte de coisas engatilhadas e ao mesmo tempo não tem nada certo...”

S2-F: “...E só agora que eu resolvi ir pra rua fazer estágio em outros lugares (...) grande parte da minha vida acadêmica eu fiquei sempre com

bolsa de estudo científico (...) ...eu queria ter um estágio fora pra ver como é que era o mercado de trabalho, como é que era trabalhar na farmácia, porque eu nunca tinha tido essa experiência.”

S3-F: [que começou a trabalhar na área no meio do curso]: “...Eu tinha assim ‘Bah, eu vou sair, eu não vou saber fazer nada, vou ter só...’ Isso que a teoria não supre, não dá condições ao profissional de ir pro mercado...”

S5-F: “...eu me dei conta em 98 quando teve aquela greve da UFRGS que eu fiquei sem fazer absolutamente nada em casa, eu não fazia estágio, não tinha bolsa de IC, aí pararam as aulas e eu fiquei em casa sem fazer nada. E eu vi ‘Tá, se eu continuar desse jeito eu vou me formar e vou ir prá casa e ficar sem fazer nada. E não é isso que eu quero’. Acho que foi meio uma hora assim de tu não teres muita coisa que fazer assim, não teres nada pra fazer, tu parares, sentares e pensares na tua vida.”

S11-O: “...eu sou um cara que eu me preocupo muito com o meu futuro. Eu quero ser um cara bem sucedido em primeiro lugar. Então assim, eu, todas as oportunidades que eu tenho de ouvir pessoas, de analisar ou uma pessoa trabalhando, de ver como aquela pessoa começou aquele negócio, eu vejo um troço assim: ‘Pô, aquele cara teve a idéia de fazer isso’.”

Apesar do otimismo dos entrevistados, seus projetos profissionais imediatos não eram muito definidos, com alguns apresentando dificuldades para estabelecer prioridades em suas carreiras. As opções vislumbradas por eles incluíram a busca por emprego, a realização de concurso público, a continuidade dos estudos (em nível de especialização/ênfase, “internato” ou mestrado), o início de atividade autônoma e mesmo uma pausa para viagem, sendo que muitos consideravam mais de uma opção simultaneamente. Possibilidades de trabalho nunca imaginadas antes de entrarem na faculdade, como a assistência farmacêutica e a odontologia preventiva, passaram a ser consideradas em função das experiências tidas no curso. Em um caso (S1-F), o grande número de alternativas de carreira pós-formatura foi considerado um fator que dificultava a tomada de decisão em relação ao projeto profissional.

S1-F: “...eu tinha aquela visão de que eu ia ser uma farmacêutica e deu, ia trabalhar numa farmácia e deu. É isso, eu não tinha essa visão de que eu ia interagir com as pessoas, que eu ia poder ser útil não só no medicamento. (...) Tem várias coisas que eu sei que eu posso fazer, mas eu não sei qual

delas eu vou fazer primeiro e qual vai ser a ordem. Mas que eu quero eu quero fazer todas. Mas a ordem é que tá meio embaralhada agora”

S2-F: “...no momento isso é meio nebuloso (...) ...eu não sei o que eu vou fazer, eu vou conforme vier as oportunidades, e não tenho assim previsão, vontade de fazer alguma coisa boa e de que me sustente, eu quero fazer, claro”

S3-F: “Agora eu não tô pensando em nada, nada assim muito específico. Quero, quero, quero, mas vou? Não.”

S9-O: “E quanto ao futuro, assim, eu acho que as coisas vão acontecer, não tenho um futuro planejado, sabe? Inicialmente agora até eu tô indo viajar pra fazer um curso de inglês, quero passar um tempo fora, vou ir pra Londres, e quando eu voltar eu quero começar a trabalhar em alguma... alguma dessas clínicas, assim... (...) mas até eu ver o que que eu quero...”

S1-F: “Então tem várias coisas, agora tá na hora de sentar e ver em qual delas dá pra investir agora e em qual delas que dá pra ir. Mas que tem vários, isso tem. Isso é muito bom, por um lado. Por outro tem esse lado ruim. Se fosse só um era aquela... (...) agora se são vários tu tens que parar e escolher, não é?”

Os relatos dos entrevistados sobre seus planos profissionais revelaram objetivos um tanto idealizados, como ter um emprego de acordo com as expectativas ou abrir um consultório próprio. Contudo, os próprios entrevistados demonstraram estar cientes das dificuldades de realizarem, ao menos de imediato, suas aspirações profissionais. Em vista disso, consideraram a possibilidade de iniciarem trabalhando em empregos não tão atraentes ou mesmo buscarem modos alternativos de obter renda, por exemplo, abrindo algum tipo de negócio vinculado à profissão.

S5-F: “...eu acho que é meio cabeça de quem (...) recém sai da faculdade, cheio das exigências, ‘Não, porque eu quero um emprego assim, um emprego assado, babababá’, por isso que de repente eu acho difícil. Eu acho que eu tenho que sentar, cair na real, porque eu tô saindo da faculdade agora e muitas pessoas já me falaram: abraça o que aparecer. Mas a princípio não é isso que passa pela minha cabeça...”

S7-O: “...não vou trabalhar pra ninguém, vou ser autônomo, por exemplo, isso aí agora está realmente difícil. Mas emprego eu acho que tem, que nem eu te falei, pra trabalhar bastante, de repente, condições que não são as

ideais, claro que não é isso que eu quero pro meu futuro, mas acho que agora é o que eu quero e acho que tem como conseguir assim.”

S8-O: “Eu me vejo trabalhando de empregada, agora, assim, não me vejo para sempre, mas agora, eu saio daqui, eu vejo a minha formatura, vejo depois disso eu trabalhando como empregada assim, trabalhando bastante pra tentar conseguir depois que ele seja meu.”

S11-O: “Mas eu penso assim em ter algumas coisas fora da Odontologia, sempre pensei, por exemplo... não totalmente fora da Odontologia, mas fora da prática, por exemplo, montar uma dentária, selecionada...”

A busca de um emprego qualquer ou mesmo o não-ingresso imediato no mercado de trabalho foram vistos também como oportunidades de explorar mais os próprios interesses dentro da profissão, adquirirem maior experiência prática e assim poderem definir melhor um projeto profissional.

S6-F: “...não vou ingressar direto, não pretendo, pelo menos, ingressar direto no mercado. Eu quero pegar um estágio na ênfase que eu vou fazer. Que eu até poderia pegar uma farmácia, ganhar mil reais por mês, mas eu prefiro fazer um estágio num laboratório, me formar em análise e ter uma experiência nessa área que eu vou me formar.”

S7-O: “Não tenho nada certo, ainda, o que eu quero fazer agora é arranjar um emprego em uma clínica, daqueles que não pagam mesmo, pra ganhar experiência (...) Pra dar ritmo assim, ver se é o que eu quero mesmo...”

S8-O: “...eu quero tentar trabalhar em alguns empregos, em clínicas, em prefeitura, algum concurso... algum concurso que surja, alguma coisa assim, adquirir também um pouco mais de prática...”

Outra alternativa buscada pelos formandos na transição foi a re-vinculação à universidade, através da permanência em uma ênfase curricular ou especialização, um internato ou mesmo um mestrado. Tal re-vinculação assumiu vários sentidos: a busca de uma melhor qualificação profissional, a manutenção de vínculos afetivos e também a postergação da problemática do ingresso no mercado de trabalho.

S2-F: “...a faculdade é a minha segunda casa, aqui eu tenho os meus amigos, os professores são a minha segunda família também, então a gente sente um sentimento de perda, parece que tu estás perdendo. Por isso também que eu acho que eu estou insistindo tanto em [fazer a] ênfase,

porque eu sei que eu ainda vou continuar aqui mais um pouquinho, mesmo depois de formada...”

S4-F: “...agora eu tenho que começar a pensar, eu não parei muito pra pensar nisso, mas com certeza o que eu vou continuar fazendo vai ser estudar, vai ser fazer especialização (...) Acho que ainda não é muito na realidade, ainda não se tornou muito assim que eu possa dizer ‘Ah, agora tenho que procurar um emprego, tenho que fazer alguma coisa’. (...) até acho que ainda não tá assim bem concreto isso, porque eu vou continuar estudando. Então, qualquer coisa, uma forma de escape é que eu ainda tô estudando, então eu ainda não tenho essa preocupação em trabalhar...”

S5-F: “Eu penso assim, ‘Olha, nos próximos dois anos e meio eu tenho o que fazer, eu tô tranqüila [referindo-se à especialização]’. Depois disso é que eu vou me preocupar...”

S10-O: “Além disso eu vou continuar na faculdade, eu pretendo, nessa mesma área que eu fiz a monitoria, que eu te falei, que abre portas, eu vou ver se eu faço o que eles chamam de internato, são dois anos de prática...”

As principais dificuldades percebidas pelos entrevistados para o ingresso no mercado de trabalho, além da escassez de oportunidades, incluíram a falta de habilidades básicas para a própria tarefa de transição (tais como saber elaborar um currículo e buscar emprego) e também para o trabalho autônomo (como saber cobrar pelo trabalho). Entre aqueles que aspiravam cursar mestrado (mais cedo ou mais tarde), a falta de um currículo pessoal mais rico na parte científica também foi referida como uma dificuldade.

S2-F: “...eu teria tentado insistir mais [em pesquisas] científicas (...) que eu acabei não fazendo tanto, fiz uma só até agora, e acho que isso vai prejudicar um pouco o meu currículo na hora da prova do mestrado”

S5-F: “Eu tô acostumada a fazer currículo pra IC, aqueles que tu mandas pra ti concorrer à vaga pra fazer um curso, pra trabalhar no mercado de trabalho deve ser um pouco diferente, eles não querem saber a quantos congressos eu fui, quantos trabalhos eu apresentei. De repente eu acho que deve ser um pouco diferente, sabe, aí eu tô bem insegura quanto a essa coisa de procurar um emprego...”

S7-O: “...não sei nem como procurar emprego. (ri). Por exemplo, sair batendo de clínica em clínica, largando o meu currículo, isso eu não me vejo fazendo, sabe?”

S8-O: “...isso é uma coisa, às vezes, que a gente reclama na faculdade, que a gente não é ensinada a cobrar, por exemplo, a gente não é ensinada a procurar emprego, porque era uma profissão que tu saía e montavas o teu consultório, tu não procuravas um emprego. Então, o que eu tenho feito, também, não sei se é a coisa mais certa do mundo, assim, eu peguei endereços de clínicas, de lugares que dão empregos, que oferecem emprego e tô fazendo currículo pra mandar pra esses lugares. E acompanhando jornais pra ver concursos, não é? É isso que eu tô fazendo, não sei se é só isso que se tem que fazer...”

3.6.3. O significado da formatura

A conclusão do curso superior foi percebida pelos entrevistados como um momento de alegria e satisfação pessoal, a coroação de uma escolha. A iminência da formatura suscitou reflexões sobre as dificuldades encontradas no caminho, sendo traduzida como uma “sensação de vitória”.

S2-F: “...é uma sensação de vitória, considerando que os meus pais não tiveram curso superior e também, os meus irmãos já também concluíram o curso superior aqui na UFRGS...”

S12-O: “...é uma coroação de uma escolha que tu fizestes, que é difícil escolher, pelo menos pra mim foi bastante difícil escolher se era realmente isso que eu queria fazer, não é? E agora é o momento... é uma coroação assim, é um momento de glória...”

Por outro lado, a proximidade da formatura trouxe também sentimentos de medo, apreensão e insegurança. A metáfora de “ter que botar a cara” ou “dar a cara prá bater” descreve bem a sensação dos entrevistados frente à necessidade de enfrentar uma situação nova para eles e sabidamente cheia de dificuldades a serem vencidas.

S4-F: “...me sinto contente e até um pouco assim, ãh, não sei, apreensiva, com medo de ter que começar, de ter que botar a cara e começar a trabalhar...”

S5-F: “...sempre fico meio insegura quando eu tenho que dar uma mudança tão grande assim na vida, porque é uma outra fase, eu vou ter que chegar, eu vou ter que meter a cara...”

S8-O: “...eu tô com medo, porque é como dizem, eu vou dar a cara prá bater, eu vou ter que ir atrás, vai estar difícil...”

A formatura evocou, ainda, sentimentos de perda e saudade entre os formandos pela antecipação do fim de uma série de vínculos sociais que a faculdade possibilitou, especialmente dos laços de amizade. Além disso, a mudança da própria rotina de vida estabelecida em torno da faculdade durante anos também foi um elemento percebido como potencialmente capaz de trazer saudades a alguns dos entrevistados.

S2-F: “...me deixa um pouco triste porque muitos colegas que eu gosto eu não vou mais vê-los, isso pra mim é uma despedida... (...) ...a faculdade é a minha segunda casa, aqui eu tenho os meus amigos, os professores são a minha segunda família também, então a gente sente um sentimento de perda...”

S8-O: “...a gente tá saindo e fica a saudade, eu tenho saudade da turma, vou ter, eu acho, de uma turma...”

S12-O: “Te dá um pouco de depressão, assim, naquele negócio de perder a turma. (...) ...toda a vida tu estudastes e teve turma e agora não vais ter mais isto...”

Por outro lado, a conclusão do curso trouxe mudanças no modo dos formandos perceberem a si mesmos. A principal mudança percebida nesse sentido foi a necessidade de assumir maior responsabilidade no plano profissional.

S1-F: “...muda assim, você muda, porque você tem que assumir a responsabilidade que você é farmacêutico, e se portar como farmacêutico...”

S5-F: “...eu acho que pesa uma responsabilidade maior em cima da tua cabeça, porque tu não és mais um estudante universitário, tu és um profissional.”

As repercussões da formatura, contudo, não se restringem ao âmbito profissional. No plano mais pessoal, o término do curso superior trouxe uma série de expectativas para o futuro. A formatura trazia a possibilidade de obter a independência econômica e ser mais autônomo (no sentido de poder pagar suas despesas ou sustentar-se e também de poder tomar decisões por conta própria), além de exigir uma maior

responsabilidade sobre si mesmo. Junto com essa possibilidade, existia também uma certa cobrança pela independização, fosse por parte das pessoas com quem conviviam, fosse pessoalmente. Em especial, a cobrança pessoal percebida como um fator decisivo para buscar a independência econômica. A autonomia assim obtida também foi comparada a uma passagem para a vida adulta, entendida como a possibilidade de “caminhar com as próprias pernas”. No entanto, a desejada autonomia financeira não implicou necessariamente em um plano de morar sozinho, pelo menos em um futuro próximo, entre aqueles que moravam com os pais. Em um caso específico (S7-O), morar sozinho foi visto como algo que poderia até trazer desconforto. Para uma entrevistada (S10-O) que já morava sozinha com o auxílio dos pais, o “sustentar-se” assumiu um caráter mais concreto, sendo antecipada inclusive uma possível queda no padrão de vida.

S1-F: “... [tu] tava andando lá pelas nuvens e agora tu tá descendo, não é, tá começando a por a mão na massa, tá sabendo que tu tens que trabalhar, tens que fazer um monte de coisas, e é você, não é ninguém por ti, mais (...) ...tu vais virando, digamos assim, um adulto. (...) Como tu estás ficando dono dela [a própria vida], tu tens que aprender um monte de coisas junto, tu não vais mais ter muita gente pra dizer isso ou aquilo, até podem dizer, mas quem vai escolher é você, não é mais a mãe, o pai ou o namorado, sei lá o que. E isso é muito bom.”

S9-O: “Responsabilidade, tu teres que caminhar com as tuas próprias pernas, esse tipo de coisa assim que vai mais é mudar, eu acho, nesse momento de transição... (...) ...ainda era um pouco adolescente, adolescente-adulto (...) [entrevistador: o que que é ser adulto?] Ser adulto é tu pagares as tuas próprias contas, e tu pegares e tu teres... caminhares com as próprias pernas, porque até então eu fui sustentada pelo meu pai e pela minha mãe.”

S4-F: “...a idéia que a gente tem é assim: ‘Ah, agora tá formada, então agora tem que trabalhar, tem que se sustentar, tem que se virar’. E na verdade todo mundo assim sempre cobra um pouco, ah, os amigos... (...) Então todo mundo, assim, cria uma expectativa... (...) ...eu sei que a cobrança existe, mas meus pais nunca... eles que me sustentam, mas nunca disseram nada ‘Ah, agora... tu te formou, vais ter que te virar e tal’. (...) ...vai continuar tudo igual, eles que vão continuar me sustentando enquanto

eu não tiver condições. E se alguém teria que me cobrar alguma coisa era eles, e como eu sei que eles não vão me cobrar, então, quanto a isso eu acho que não tem problema. (...) Eu é que sinto a necessidade de agora, que tô formada, ter o meu emprego e ter o meu dinheiro, ter o meu salário, de ter condições de me sustentar.”

S5-F: “...eu não quero mais depender dos meus pais. (...) ...eu moro com eles até hoje e sempre ganhei bolsa de IC... (...) Então tu tens toda aquela coisa, “Puxa vida, eu tô formada, eu não quero mais depender dos meus pais.” Não que eu pretenda mudar de casa, sair de casa, não, nada disso, eu acho que eu tô num estágio de relacionamento com os meus pais que eles me dão total liberdade pra eu fazer aquilo que eu quiser... (...) ...eu acho que a principal meta de alguém que sai da faculdade é adquirir a sua independência financeira, é isso, então...essa vai ser a minha principal mudança...”

S7-O: “...eu acho que se eu puder ficar morando com os meus pais na cidade em que eu trabalho não tem porque eu morar sozinha... (...) Eu acho que a independência é mais a financeira, sabe? De eu estar ganhando o meu dinheiro, de eu poder comprar a roupa que eu quiser, eu poder sair, de repente, quando eu tiver o meu carro na hora que eu quiser. Mas não independência de morar longe dos meus pais, ate porque eu acho que pra mim vai ser um horror eu ter que limpar casa, fazer comida e estudar. Isso vai atrapalhar, assim... atrapalhar a minha vida, se eu tiver que comandar a minha casa sozinha assim.”

S10-O: “...é uma vontade pessoal da tua independência, buscar a independência econômica, então eu acredito que já muda também o padrão de vida, se eu conseguir, com o tempo, vou mudar um pouco... vai baixar um pouco o padrão de vida.”

Os entrevistados não anteciparam muitas mudanças em suas vidas decorrentes da conclusão do curso superior. De fato, o projeto profissional assumiu um caráter preferencial nos relatos dos formandos acerca de suas expectativas para o futuro próximo. O plano mais definido entre os entrevistados foi o de trabalhar e, em alguns casos, especializar-se mais na profissão. Alguns referiram ainda o desejo de virem a morar sozinhos (ter uma casa), mas não necessariamente logo após a formatura. Por fim, constituir uma família apareceu nas narrativas como um dos últimos objetivos, após a

consecução das metas individuais de realização profissional e autonomia financeira. Uma perspectiva diferente foi apontada pela entrevistada S3-F (separada e mãe de um filho pequeno) que, embora tendo aspirações profissionais para o futuro, não conseguia fazer planos muito concretos, pois tinha a necessidade de atender as demandas imediatas do seu contexto de vida particular.

S12-O: “...só vai mudar que agora eu vou poder ter a minha independência financeira, digamos, vou ser mais dono do meu nariz, mas a princípio, no que eu faço, com relação a... fora a profissão, eu acho que não vai ter grandes mudanças, pelo menos agora no início...”

S7-O: “...a minha vida daqui a cinco anos eu não sei te dizer, mas agora vai continuar a mesma coisa. Vou me formar, vou continuar morando com os meus pais, a única coisa é que em vez de vir pra faculdade eu espero que eu vá ir pro meu emprego que eu ainda não sei qual vai ser.”

S4-F: “Os meus planos são continuar estudando e trabalhar pra conseguir até ter dinheiro pra conseguir...sei lá, a minha casa, o meu carro, e mais futuramente constituir a família, acho que o sonho que a maioria das pessoas tem, de ter as suas coisas e a sua família. Eu acho que é isso. Eu vou trabalhar agora pra me realizar profissionalmente e atingir esses objetivos”

S6-F: “...eu acho que eu tô... tô bem centrada só no meu âmbito profissional, assim, não que eu não pense no meu lado pessoal, mas eu... eu tô procurando só me centrar nisso, agora assim...”

S9-O: “...eu tenho plano agora de viajar, tenho plano de morar sozinha, é uma coisa que eu quero, assim, mesmo se eu for ou não casar antes, eu ter uma experiência de viver sozinha, num lugar meu, e eu acho que seria isso, não tenho grandes planos de vida.”

S12-O: “...projeto pessoal que eu digo é isso aí, ter uma vida estável, uma situação financeira estável, ter o meu carro, talvez já um apartamento meu, não sei se alugado ou comprado, isso aí eu ainda não tô preocupado. Te diria assim que carro seria uma primeira prioridade. E mais pessoal mesmo assim eu pretendo não estar casado nem com filhos, não é?”

S3-F: “...isso é o que eu quero fazer [fazer um doutorado no exterior e trabalhar com perfumes], agora, se eu vou conseguir vão ser outros quinhentos, porque eu tenho um filho de um ano e oito meses, não é fácil, eu

acredito, por isso que eu te digo assim: as coisas, pra mim, eu não posso pensar... eu tenho que pensar a longo prazo, mas eu tenho que viver muito agora, entende, porque as coisas tão acontecendo e eu tenho que suprir a minha casa, eu tenho que cuidar do meu filho...”

3.6.4. Características pessoais

Algumas características pessoais dos entrevistados salientaram-se nas narrativas e mostraram-se claramente associadas aos modos como eles se posicionaram frente à sua própria formação e à questão da transição para o mercado de trabalho. Os formandos que relataram expectativas mais otimistas em relação ao futuro, uma avaliação mais positiva da formação e um plano profissional melhor delineado descreveram comportamentos mais ativos na busca de uma melhor formação, associados a uma crença de que é preciso “meter a cara” ou ainda “ir atrás” do que se quer. Uma certa dose de ambição (S1-F) e a capacidade de se relacionar bem com as outras pessoas (S1-F, S11-O) também mostraram-se como fatores que facilitam a conquista de espaços no campo profissional. Além disso, alguns formandos (S5-F, S6-F) relataram atitudes exploratórias autônomas ao longo da formação, não restringindo a relação com seus cursos apenas àquilo que era oferecido; pelo contrário, buscaram ativamente novas oportunidades. Em contraposição a essas atitudes mais afirmativas, o caso S9-O ilustra uma situação de insegurança, passividade e descrença em si mesmo que resultou em uma restrição de possibilidades e uma necessidade de “passar um tempo fora” para definir melhor um projeto profissional.

S1-F: “Então eu acho que a faculdade, nesse ponto assim, foi maravilhosa, mas foi porque eu busquei. (...) Porque quando você entra na faculdade você sabe que você quer fazer alguma coisa já... ter experiência pra realmente ver que áreas que você gosta mais. Eu fui bater em laboratórios e perguntar se tinha alguma bolsa, se tinha alguma bolsa, ou voluntária ou remunerada, alguma coisa assim. (...) Pode ser difícil, eu sei que muita coisa é, mas tu não podes estar com essa visão mesmo ela sendo difícil, tu tens que saber que tu podes fazer. E se tu não meteres a cara não vais saber, vais ficar naquela expectativa”

S11-O: “...que eu pego e agarro as oportunidades como se fosse a última, isso (...) pode ter certeza. Eu pego, vou atrás, me esforço... eu sei que vai ter muita gente dizendo ‘Ah, tu tens sorte, ah, tu tens o teu pai, tu vais...’ (...) o

meu pai não sabe nada de nada, agora que é uma coisa que eu corro atrás, e aproveito e me esforço, isso não tem dúvida, entendeu?”

S5-F: “Tanto que eu procurei alternativas fora, tinha... se eu não tava satisfeita com o laboratório que eu tava, não tava satisfeita com nada aí eu procurava coisas fora, eu ia... cheguei a fazer estágios de férias em outro laboratório de pesquisa pra conhecer outra sistemática e ‘Não, eu quero voltar pro meu laboratório’, sabe?”

S6-F: “Tipo assim, eu procurei não ficar só ligada na Farmácia, sabe, eu procurei me relacionar com outras pessoas dos outros cursos, que se não eu ia ficar muito... (...) ...eu não tava gostando de sair de casa e vir pra esse prédio e voltar pra casa...”

S9-O: “...eu pensava assim ‘Putá, já tô quase me formando e não tô fazendo nada pra mim, eu não tô pensando no meu futuro, não sei o que que eu quero, não tô fazendo nada’. Então eu ficava muito atucanada, mas porque ao mesmo tempo eu não ia atrás desses negócios pra conseguir, sabe? (...) [justificando porque não faz planos:] Tipo quando eu mais quero uma coisa ela não acontece, então por isso que eu quero deixar as coisas acontecerem (...) Até o sexto semestre, mais ou menos, eu achava que eu não podia fazer nada, que eu não era boa em nada e que eu não conseguiria fazer nem monitoria, nem pesquisa nem nada, sabe? Só que na realidade eu deveria ter ido atrás, eu vejo que não tem nada a ver, que eu deveria ter ido buscar...”

3.7. Redução fenomenológica

A descrição fenomenológica apresentou um panorama geral das idéias e dos sentimentos dos formandos frente à iminência da conclusão do curso superior e a transição para o mercado de trabalho. A redução, por sua vez, busca especificar partes da descrição, identificando aquelas experiências que são essenciais à caracterização do fenômeno estudado. É também um momento em que se pode iniciar um diálogo com a literatura sobre o tema. A demarcação do que é essencial ou não se dá através de um esforço reflexivo empreendido pelo pesquisador, que questiona a descrição e redefine, assim, a sua própria compreensão do fenômeno (Gomes, 1998). Neste caso, a pergunta inicial que orienta a redução é a seguinte: o que caracteriza o momento de transição da universidade para o mercado de trabalho entre formandos universitários?

A descrição mostrou que o momento de conclusão do curso superior é carregado por um sentimento de ambigüidade. Por um lado, há a alegria pela finalização de uma etapa de estudos e pela obtenção do diploma, percebida como uma conquista ou vitória pessoal. Por outro, há também o medo e a insegurança de enfrentar um mercado de trabalho muitas vezes desconhecido e que vai demandar a resolução de problemas que os formandos não sabem ao certo se serão capazes de dar conta.

Apesar do medo e da insegurança, as expectativas profissionais dos formandos foram otimistas quanto à possibilidade de ingresso no mercado de trabalho. É muito provável que exista um processo de auto-seleção ao longo dos cursos que faz com que cheguem à formatura apenas aqueles alunos que sentem-se mais comprometidos e envolvidos com suas futuras profissões. Isso pode explicar, em parte, o otimismo dos estudantes quanto às suas possibilidades de colocação profissional. Os relatos dos entrevistados revelaram, contudo, um outro mecanismo que opera nesse momento, e que também sustenta as expectativas positivas dos formandos: a crença de que, para quem é competente e esforçado, sempre haverá trabalho. O sentimento de competência profissional (ou sua ausência) é, portanto, um dos elementos essenciais que qualificam a experiência de transição da universidade para o mercado de trabalho.

Mas como se desenvolveu esse sentimento de competência profissional? Os entrevistados apontaram as suas experiências de formação como fundamentais nesse processo. Em especial, as experiências aplicadas, tais como estágios e aulas práticas, foram consideradas básicas para o desenvolvimento de um senso de capacidade para o exercício profissional. As práticas possibilitaram aos estudantes: a) integrarem conhecimentos teóricos vistos fora de um contexto aplicado ao longo do curso, adquirindo assim um sentido vivencial; b) adquirirem confiança pessoal na medida em que enfrentavam problemas concretos da vida profissional e percebiam que eram capazes de lidar com essas situações; e c) descobrirem quais tipos de atividades lhes agradavam mais e em quais sentiam-se mais confiantes para o exercício profissional.

A saliência do senso de competência profissional como fator que afeta as expectativas frente à transição é coerente com a literatura que aponta a importância da auto-eficácia percebida para o desenvolvimento humano. De acordo com Bandura (2001), é com base em suas crenças de eficácia que as pessoas escolhem os desafios a enfrentar, decidem quanto esforço estarão dispostas a despende e também o quanto irão perseverar em face de obstáculos. Além disso, quanto mais forte o senso de eficácia menor tende a ser a vulnerabilidade do indivíduo em situações de estresse e depressão e

maior sua resiliência em situações adversas. De fato, no campo do desenvolvimento de carreira, alguns estudos têm mostrado que as crenças de auto-eficácia estão positivamente relacionadas à decisão vocacional e à satisfação com a atividade laboral (Donnay & Borgen, 1999; Taylor & Betz, 1983).

Outro fator que contribuiu para o desenvolvimento do senso de competência profissional dos estudantes foi o estímulo e o reconhecimento recebido de outras pessoas que lhes eram significativas dentro do contexto profissional – principalmente professores e colegas. O encorajamento e a reafirmação verbal explícitos vindos de outros mostrou ser um componente necessário para a superação da insegurança sentida pelos formandos – algo que a prática, por si só, parece não ser capaz de produzir.

A experiência de formação profissional adquiriu ainda diferentes nuances para cada um dos entrevistados. Houve relatos em que a dedicação ao curso estava presente desde o início e relatos em que a devida importância à formação foi um processo gradativo ao longo do curso. Nestes últimos casos, a exploração do novo “status” de universitários e a busca por integração social foram os aspectos predominantes da experiência universitária inicial, em detrimento da formação profissional propriamente dita. Esse padrão de comportamento sugere que, entre alguns jovens, a saliência do papel profissional como aspecto constituinte da identidade ainda é muito incipiente quando da escolha do curso universitário, predominando nesse momento as necessidades de interação social, identificação grupal e de exploração de si mesmo, típicas da adolescência (Steinberg, 1996). De fato, a falta de informações sobre os cursos e a imaturidade na primeira escolha profissional têm sido documentada em diversos estudos (Lassance, Gocks & Francisco, 1993; Magalhães, Lassance & Gomes, 1998; Prado, 1990). De qualquer forma, pôde-se perceber, nas entrevistas, um movimento progressivo de envolvimento com o curso na medida em que cursaram disciplinas aplicadas e tiveram a oportunidade de desenvolverem atividades práticas como monitorias, pesquisas e estágios, o que confirma achados de estudos anteriores (Lassance & Gocks, 1995).

Duas trajetórias principais de formação profissional, não excludentes entre si, puderam ser identificadas nos relatos dos entrevistados⁸. A primeira delas, chamada aqui de “formação acadêmica”, caracterizou-se pelo envolvimento do aluno primordialmente com as disciplinas do curso, atividades de pesquisa e outras exigências

⁸ A classificação aqui apresentada inspira-se em uma idéia proposta pela professora Maria Célia Pacheco Lassance, através de conversas informais, antes da realização deste trabalho.

curriculares, sem um maior interesse em buscar experiências diferenciadas ou que permitissem um contato mais direto com o mercado de trabalho. A segunda, chamada de “formação profissional”, foi caracterizada pela preocupação do aluno em ir além das tarefas curriculares e pela procura por atividades que lhe qualificassem melhor para o exercício profissional, tais como atividades de monitoria e estágios extracurriculares. Note-se que as definições destas trajetórias caracterizam apenas tipos ideais, pois a experiência de cada entrevistado mesclou aspectos de ambos os tipos de formação.

Como se poderia esperar, aqueles que tiveram uma trajetória de formação mais voltada à profissionalização perceberam-se melhor preparados para o ingresso no mercado de trabalho. Isso não significa que a formação de cunho mais acadêmico não tenha sido considerada importante. De fato, o empenho nas disciplinas e a participação em pesquisas também contribuíram para o sentimento de qualificação profissional, mas apenas no que se referia à preparação teórica dos alunos (exceto nos casos de pesquisas aplicadas nas quais os estudantes prestavam alguma espécie de serviço através da pesquisa).

Deve-se observar que a escassez de experiências práticas proporcionadas pelos cursos foi uma crítica generalizada entre os entrevistados. No caso da Odontologia, embora houvesse disciplinas aplicadas, o excesso de carga horária dificultava que os alunos buscassem outros tipos de experiências que não apenas aquelas oferecidas pela faculdade. Já a formação na área de Farmácia foi considerada muito teórica e pouco voltada para o mercado de trabalho. Em ambos os cursos os formandos perceberam que havia um distanciamento entre a forma (geralmente idealizada) como aprendiam os procedimentos na faculdade e as demandas reais que encontrariam no mercado de trabalho.

A definição dos projetos profissionais dos formandos foi fortemente influenciada pela quantidade e variedade de experiências práticas que eles tiveram ao longo da formação. As práticas caracterizaram-se como comportamentos vocacionais exploratórios (Flum & Blustein, 2000; Joordan, 1963) através dos quais os estudantes puderam vir a conhecer melhor não apenas os seus interesses, mas também as alternativas de atuação profissional existentes em suas respectivas áreas. Aqueles que exploraram mais a si mesmos e o ambiente profissional através de experiências práticas apresentaram também maior clareza e confiança quanto ao que pretendiam fazer depois da formatura. Note-se que a experiência em pesquisa também foi importante na definição do projeto profissional de alguns entrevistados, tanto no sentido de sentirem-

se atraídos pela carreira acadêmica quanto no sentido de afastarem-se dessa possibilidade.

Por sua vez, os projetos pós-formatura descritos pelos formandos revelaram diferentes modos de encarar e lidar com a transição da universidade para o mercado de trabalho. Embora o projeto profissional preferencial declarado fosse o ingresso no mercado de trabalho através de um emprego ou de uma atividade autônoma, os entrevistados mostraram-se um tanto incertos quanto ao tipo de atividade que gostariam de realizar. Alguns optaram, prioritariamente, por continuar mantendo alguma espécie de vínculo com a universidade (como uma especialização, que é um percurso “natural” da estrutura curricular do curso de Farmácia; ou o “internato” na Odontologia), ficando a entrada no mercado de trabalho mais como algo a ser tentado do que como uma necessidade ou imperativo pessoal. Muitos reconheceram que o início da atividade profissional provavelmente não seria do modo como desejavam, ou seja, através de um bom emprego em uma área de interesse ou então através de um trabalho autônomo com bom retorno financeiro e profissional. Por isso, muitos pensavam em projetos provisórios ou alternativos, tais como tentar empregos não tão desejáveis (mas na sua área) ou então buscar explorar novos nichos de mercado na profissão (como a saúde preventiva, no caso da Odontologia). Alguns viram ainda o início da vida profissional como um momento de “pegar prática” para, posteriormente, virem a se definir por uma área de atuação específica. Isto sugere que, ao menos para alguns, a experiência universitária não propiciou oportunidades suficientes para uma melhor definição de projeto profissional. No extremo da indecisão, a alternativa cogitada por uma entrevistada foi a de não tentar ingressar logo no mercado de trabalho, optando por ir estudar línguas fora do país antes de decidir-se pelo que fazer em termos profissionais. Aparentemente, os mais decididos entre os entrevistados foram os que optaram por seguir em cursos de mestrado, o que não deixa de ser um projeto de re-vinculação ao meio acadêmico, ainda que se justifique enquanto busca de qualificação ou mesmo investimento para uma carreira acadêmica.

Embora os formandos tenham se sentido otimistas quanto a suas possibilidades de ingresso no mercado de trabalho, seus relatos mostraram que, de um modo geral, não houve uma preparação para a transição. Muitos começaram a preocupar-se com essa questão apenas no último ano ou semestre da faculdade, não havendo uma exploração sistemática das alternativas profissionais existentes e mesmo das estratégias que deveriam ou poderiam utilizar para tentarem conseguir seus objetivos. Apenas frente à

iminência da conclusão do curso é que se deram conta de que não sabiam exatamente o que iriam fazer logo após a formatura. Embora tenham apontado estratégias válidas, ainda que triviais, de procura de emprego, tais como procurar anúncios em jornais e enviar currículos para empresas, também se mostraram incertos quanto à eficácia dessas estratégias e inseguros quanto à sua capacidade de implementá-las satisfatoriamente. Outros ainda, que pretendiam realizar trabalho autônomo, perceberam que não sabiam ao certo como operacionalizar seus projetos por falta de experiência em aspectos administrativos relevantes à prática profissional, como a cobrança de honorários.

Note-se que, apesar das avaliações globais do mercado de trabalho feitas pelos formandos em Farmácia terem sido, aparentemente, mais otimistas do que as avaliações dos formandos em Odontologia, não foi possível perceber diferenças qualitativas entre os cursos nas expectativas pessoais dos formandos quanto às suas possibilidades de ingressar no mercado de trabalho. De um modo geral, todos mostraram-se otimistas apesar de reconhecerem as dificuldades que poderiam enfrentar devido ao limitado número de oportunidades de trabalho existentes. Portanto, a situação objetiva do mercado de trabalho na profissão – visto de um modo genérico – não parece afetar as expectativas dos formandos de um modo tão intenso quanto as crenças que eles têm nas suas próprias capacidades de enfrentar o mercado e exercer a profissão com competência.

Como já foi apontado, estas crenças acerca da competência profissional constroem-se principalmente a partir das experiências práticas e do reconhecimento vindo de outros ao longo da formação profissional. Ora, se os cursos oferecem oportunidades iguais a todos os seus alunos (ao menos isso é o que se esperaria), o que pode explicar as variações observadas nas experiências relatadas? O fator diferencial observado neste estudo foi a motivação e a habilidade individual para buscar ativamente experiências que complementassem a formação oferecida no currículo dos cursos e também para explorar as atividades optativas (como trabalhos de pesquisa e monitorias) que faziam parte do contexto de formação, embora não fossem obrigatórias. Não se quer dizer com isso que outros fatores, como o apoio de familiares (especialmente nos casos de parentes com a mesma profissão dos formandos), amigos, professores ou mesmo os recursos econômicos não sejam importantes no processo de elaboração de projetos profissionais. Estes fatores até mesmo podem, aliados a outros aspectos particulares da história de cada indivíduo, compor um contexto que facilita o desenvolvimento desses comportamentos pró-ativos e exploratórios dos estudantes. Contudo, do ponto de vista

individual, foram a autoconfiança e a busca autônoma por atividades extracurriculares os aspectos que se salientaram como diferenciadores das experiências dos participantes deste estudo. Isto sugere que mais importante do que os fatores objetivos que podem favorecer ou dificultar a inserção no mercado de trabalho é a maneira como o indivíduo percebe e interpreta esses fatores ambientais e se posiciona frente a eles de forma a aproveitá-los – se favoráveis – ou superá-los – se desfavoráveis (Albert & Luzzo, 1999; Callegari, 2001; Lent, Brown & Hackett, 2000).

Por fim, observou-se que a transição da universidade para o mercado de trabalho também trouxe implicações para o contexto mais amplo de vida dos entrevistados. A pergunta que se coloca aqui é: qual o impacto (antecipado) desta transição para as vidas dos formandos? No âmbito profissional, os entrevistados reconheceram que o ingresso no mercado de trabalho lhes traria maior responsabilidade, juntamente com a necessidade de superarem as suas inseguranças. No âmbito pessoal, a conclusão do curso superior sinalizou a necessidade e o desejo de virem a obter, mais cedo ou mais tarde, a independência econômica e, junto com ela, a conquista de autonomia em suas vidas (entre aqueles que moravam com seus pais). Esta autonomia foi entendida como a possibilidade de tomar qualquer decisão a seu respeito por conta própria e também a responsabilidade de tomar conta de si mesmo. Embora tenham se mostrados desejosos por essa autonomia, os entrevistados priorizaram como projeto de vida no momento o investimento na carreira profissional (tanto em termos de trabalho quanto em especializações), deixando para mais adiante planos de virem a morar sozinhos ou mesmo constituir família.

3.8. Interpretação fenomenológica

A redução fenomenológica ressaltou que o momento de conclusão de curso e transição para o mercado de trabalho entre estudantes universitários é marcado por um conjunto de impasses existenciais, experienciados em maior ou menor grau por cada um dos entrevistados, tais como: sentir-se ou não sentir-se capaz profissionalmente, ter ou não ter um projeto profissional para si, enfrentar o medo das dificuldades relacionadas ao ingresso no mercado de trabalho ou paralisar-se ante essa possibilidade, assumir uma maior responsabilidade por sua própria vida e autonomia ou manter-se dependente da família de origem. A experiência dos participantes frente à conclusão de seus cursos mostrou-se na verdade como uma reflexão sobre si mesmos e sobre a história de suas formações profissionais, revelando diversos sentidos possíveis (intencionalidades) em

suas trajetórias. Cabe à interpretação fenomenológica redefinir os significados trazidos pelas histórias individuais questionando criticamente os pontos mais salientes, de forma a apontar novas perspectivas para o entendimento do fenômeno e também sugerir intervenções práticas que facilitem a tarefa de transição da universidade para o mercado de trabalho.

Em primeiro lugar, é preciso considerar que a segurança em relação à profissão e os projetos pós-formatura dos entrevistados mostraram-se estreitamente vinculados à qualidade das experiências de formação vividas durante o curso, especialmente aquelas que transcenderam o espaço da sala-de-aula tradicional ou curricular, como monitorias, pesquisas e estágios (dentro ou fora da faculdade). Atividades deste tipo promovem – ainda que nem sempre – uma maior integração entre os aspectos práticos e teóricos ao longo da formação profissional, o que permite aos alunos aproximarem-se da realidade profissional e superarem a dissociação existente entre teoria e prática nos currículos acadêmicos. Além disso, elas possibilitam o desenvolvimento de habilidades (como a pesquisa e o ensino) que possuem transferibilidade (Paul, 1989) para diversos contextos de atuação profissional diferentes daqueles onde originalmente se desenvolveram. Quando se considera a atual situação do mercado de trabalho em nosso país, em que as oportunidades de trabalho são escassas, possuir algumas qualificações suficientemente genéricas para serem aplicáveis em variadas situações ocupacionais (ainda que voltadas a uma profissão específica) pode ser um diferencial determinante na hora de conquistar (e manter) um espaço no mundo do trabalho (podemos pensar também no senso de iniciativa e de trabalho de grupo que muitas dessas atividades ajudam a desenvolver). Essas experiências, ainda, concorrem para o desenvolvimento da identidade profissional dos estudantes, ao promoverem o autoconhecimento, o desenvolvimento do sentimento de capacidade profissional e da auto-valorização, fatores essenciais para o desenvolvimento pessoal e da própria carreira.

Estas constatações e suas possíveis implicações não são, por si sós, surpreendentes. Surpreendente é verificar que a conscientização dos estudantes acerca daquilo que podem fazer para qualificar e diferenciar a sua formação, assim como para preparar-se para a transição ao mercado de trabalho ocorre de maneira muitas vezes fortuita e não-planejada, predominando em muitos casos uma postura passiva ante a formação profissional. Obviamente, eventos fortuitos também fazem parte da vida, e nem tudo o que se vive é passível de planejamento; o que não significa que as pessoas sejam passivas ante os acontecimentos (Bandura, 2001). No entanto, no plano do

desenvolvimento de carreira, é possível otimizar o acesso e o aproveitamento de recursos que contribuem para a qualificação profissional como os anteriormente mencionados. Por exemplo, o contato com professores orientadores, como ocorre nas bolsas de pesquisa, constitui-se muitas vezes em um trabalho de orientação de carreira informal – seja direta ou indiretamente – que, sabe-se, contribui para a persistência e envolvimento com o curso e a profissão (Pascarella, 1980). Modalidades de orientação individualizada, feitas por professores, poderiam então ser estimuladas, implementadas e tornadas acessíveis a todos os alunos. Além disso, as universidades e faculdades poderiam promover trabalhos de orientação de carreira para seus estudantes alertando-os a respeito das diversas alternativas de formação complementares à estrutura curricular básica dos seus cursos, bem como estimular a exploração de alternativas ocupacionais e de empregos dentro da profissão. Há evidências empíricas indicando que a exploração do ambiente profissional está relacionada à intensidade de busca por emprego e esta, por sua vez, relacionada aos ganhos financeiros obtidos no início da carreira (Werbel, 2000). Mais especificamente, ainda, programas voltados à transição da universidade para o mercado de trabalho seriam também apropriados, uma vez que os formandos, em geral, não desenvolveram habilidades específicas relacionadas ao ingresso no mercado de trabalho, tais como formas de buscar empregos, elaboração de currículos e estratégias de enfrentamento de processos de seleção. As instituições de ensino superior interessadas em oferecer uma formação diferencial que fosse além dos conteúdos curriculares e outras qualificações profissionais específicas poderiam oferecer serviços de orientação como os sugeridos, incluindo em seu conceito de formação profissional o desenvolvimento de habilidades de gerenciamento de carreira e outras competências passíveis de serem transferidas para contextos profissionais diversos.

As trajetórias de formação profissional dos entrevistados, contudo, mostraram também variações claramente associadas a atitudes pessoais, estilos de comportamento e contextos de vida particulares que se refletiram nas expectativas e elaboração dos projetos pós-formatura. Isto indica a importância de se levar em consideração os fatores pessoais (psicológicos e contextuais) ao se buscar compreender as trajetórias de formação e transição dos formandos. O senso de agência pessoal⁹ (Bandura, 2001), em especial, revelou-se uma característica essencial na experiência daqueles entrevistados

⁹ Expressão derivada do inglês *human agency*, que significa fazer as coisas intencionalmente acontecerem através das suas próprias ações (Bandura, 2001).

que se mostraram mais otimistas e mais decididos quanto ao futuro profissional. Este senso de agência foi o motor que fez com que alguns estudantes tenham explorado ativamente a si mesmos e seus ambientes profissionais buscando oportunidades de formação mais ricas e diferenciadas, o quê, em consequência, lhes possibilitou desenvolver um senso de auto-eficácia profissional mais elaborado e permitiu um maior conhecimento das alternativas de atuação na profissão, resultando em planos mais elaborados ou realistas. Note-se que o senso de agência, no plano do desenvolvimento vocacional, não se restringe ao esforço pessoal de buscar se envolver em atividades de formação, mas inclui também o reconhecimento e a construção de redes de apoio social que podem facilitar a consecução de objetivos cuja realização transcende a esfera da ação pessoal (Bandura, 1997; 2001). É importante considerar também que a qualidade do projeto profissional não reside no grau de certeza assumido pelo formando, mas sim em seu realismo e também na formulação de estratégias alternativas que viabilizem a continuidade da carreira mesmo em face de dificuldades (o que implica ter uma noção de quais dificuldades podem ser encontradas pela frente). Uma certa flexibilidade quanto aos projetos profissionais e uma atitude de abertura a novas possibilidades podem ser uma boa estratégia de carreira (Krumboltz, 1992), especialmente para quem está começando em mercados de elevada concorrência e poucas oportunidades. Os programas de orientação de carreira dentro das universidades deveriam buscar, de alguma forma, promover ou facilitar o desenvolvimento deste senso de agência pessoal, assim como da auto-eficácia profissional. Ou ainda, nos casos em que dificuldades pessoais mais específicas (tal como uma marcada falta de iniciativa) estejam comprometendo o engajamento com o curso e a profissão, orientar os alunos a procurarem um acompanhamento psicológico adequado.

Do ponto de vista do desenvolvimento psicológico, as narrativas dos participantes evidenciaram transformações pessoais variadas em função da experiência universitária. Aqueles que possuíam atitudes mais exploratórias frente à vida engajaram-se em atividades mais diversificadas durante a formação (tanto acadêmicas quanto sociais), ampliando seu leque de conhecimentos sobre si mesmos e suas profissões. Estas atitudes exploratórias não conduziram, em geral, a transformações marcantes na identidade (em termos de mudanças de interesses ou de estilos de comportamento), mas muito mais ao reconhecimento de características pessoais e ao desenvolvimento de atitudes (como a responsabilidade) que se refletiram na especificação de interesses profissionais e no envolvimento com o curso, sugerindo que

a experiência universitária dos jovens formandos ainda é um período exploratório que leva à “conquista” (ou especificação) de uma identidade (Erikson, 1978). No entanto, apenas o aspecto ocupacional da identidade parece mais delineado ao final do curso universitário (e ainda assim de uma maneira bastante idealizada), ao menos entre os estudantes solteiros e que moram com os pais.

Existe uma certa imprevisibilidade quanto ao futuro próximo destes jovens: têm perspectivas e planos promissores, mas nada é muito concreto. O mais evidente em seus projetos é o desejo (e a necessidade) de passarem a exercer suas profissões e conquistarem uma maior autonomia (no plano econômico e das decisões pessoais), o que exige também assumir uma maior responsabilidade por suas próprias vidas. A saliência do papel de trabalhador dentro do espaço vital destes jovens sinaliza ainda a importância socialmente atribuída ao trabalho enquanto fator de reconhecimento social e de constituição da identidade pessoal (Jacques, 1993).

No entanto, o momento da transição da universidade para o mercado de trabalho caracteriza-se por ser um momento de antecipação e não de realização de projetos, o que faz com que os jovens sintam-se um tanto sem referências para dar sustentação ao seu senso de identidade: não são mais estudantes, mas ao mesmo tempo não são ainda profissionais. Da mesma forma, não se consideram mais adolescentes, mas também não se percebem como propriamente adultos, uma condição semelhante à que Arnett (2000) chamou de *adulthood emergence*. Deve-se notar, no entanto, que a exploração no período da *adulthood emergence* difere da exploração na adolescência na medida em que é mais deliberada e orientada ao futuro, isto é, ela em geral tem o objetivo de investigar direções possíveis e concretas para vida futura (Arnett, 2000).

Mesmo com o fim do curso e o possível ingresso no mercado de trabalho, alguns entrevistados relataram preferir continuar vivendo com os pais a arriscar uma vida economicamente independente de imediato, motivo pelo qual não anteciparam grandes mudanças em suas vidas em decorrência do trabalho. Morar sozinho ou constituir família, até há algumas gerações atrás eventos social e pessoalmente desejados que demarcavam o ingresso na vida adulta, agora parecem já não ser tão valorizados pelos jovens como rituais de passagem em suas vidas, esvanecendo-se as fronteiras entre o fim da adolescência e início da vida adulta. Esta manutenção dos vínculos (econômicos mas também afetivos) com a família de origem, assim como a manutenção de vínculos com a universidade (através de especializações, ênfases, mestrados), podem ser interpretados como estratégias de viabilização da identidade, tanto no plano intra quanto

no interpessoal, através das quais os jovens estabelecem uma referência identitária relativamente segura que lhes permite continuarem explorando a si mesmos e seus ambientes ao mesmo tempo em que buscam implementar suas identidades emergentes (em seus vários aspectos: profissional, relacional, ideológico etc). Trata-se, na verdade, de uma identidade em construção, articulada em uma narrativa que se desloca de si-mesmos vividos no passado para os possíveis si-mesmos do futuro (Markus e Nurius, 1986). O momento da transição da universidade para o mercado de trabalho entre jovens universitários ilustra muito bem essa condição dialógica que constitui a identidade humana, na qual o eu se constrói como uma polifonia de vozes que estabelecem relações mútuas (e por vezes de oposição) entre si (Hermans, Kempen & Loon, 1992; Wiley, 1996), mas sem perder a capacidade criadora e transformadora de sentido inerente ao ser humano, que possibilita a ampliação de horizontes e permite a contínua atualização e transformação do próprio si-mesmo.

Deve-se considerar, é claro, a influência do contexto neste processo de construção e transformação da identidade, destacando-se aqui o caráter tolerante que vem tendo a família brasileira de classe média ao permitir (e talvez até mesmo estimular) a permanência dos filhos no ambiente familiar por um período de tempo que pode se estender por vários anos após a conclusão de um curso superior. É sabido que em outras culturas, como a norte-americana, a saída da casa da família de origem se dá relativamente cedo, em geral quando os filhos ingressam em um universidade. É possível que um novo padrão de desenvolvimento na idade adulta jovem esteja se configurando na classe média brasileira (entre outros já existentes), onde uma maior tolerância na convivência de gerações em um mesmo ambiente se associa a uma necessidade de qualificação profissional que vai além do ensino de graduação, qualificação esta que teria o objetivo de possibilitar uma melhor colocação no mercado de trabalho e a manutenção (ou mesmo elevação) do padrão de vida tido até então.

3.9. Considerações finais

Este estudo descreveu, analisou e interpretou as percepções que jovens universitários em fase de conclusão de curso expressam sobre a transição entre a universidade e o mercado de trabalho. De um modo geral, as expectativas dos participantes quanto ao seu futuro profissional foram positivas, ainda que tenham reconhecido a reduzida oferta de oportunidades de trabalho no mercado atual. A crença na sua qualificação e capacidade profissional foi o fator que mais se salientou como

diferencial entre aqueles que possuíam projetos mais elaborados e os que se sentiam ainda inseguros quanto a que rumo seguir dentro da profissão. Por sua vez, este senso de capacidade mostrou ser o resultado do envolvimento dos estudantes em sua formação, especialmente as atividades práticas e aquelas que iam além do currículo básico dos cursos.

Este envolvimento com o curso, no entanto, não foi apenas resultado de oportunidades que foram sendo oferecidas aos alunos. Ele exigiu uma atitude de busca ativa e de exploração, tanto no plano acadêmico e profissional quanto no plano pessoal. Portanto, a construção da identidade profissional dos universitários, assim como de suas expectativas pós-formatura, são o resultado da interação de fatores intrapessoais (principalmente atitude exploratória e de agência pessoal) e de fatores contextuais (as reais oportunidades de crescimento pessoal e profissional oferecidas pelos cursos e pelo mercado de trabalho). Note-se, neste processo, o caráter ativo do sujeito e sua responsabilidade em construir para si um ambiente favorável ao seu desenvolvimento pessoal e de sua carreira. Por outro lado, cabe às instituições de ensino criar condições para que aqueles que não possuem estas competências pessoais pró-ativas possam desenvolvê-las e assim ter um melhor aproveitamento de sua formação.

Da mesma forma, o impacto da experiência universitária sobre estes jovens, em um sentido amplo – seus valores, suas visões de mundo, o próprio comportamento e jeito de ser – pareceu depender muito mais da disposição pessoal para buscar a diversidade e, no encontro com a alteridade, reformular as próprias percepções sobre si mesmo e o mundo do que dos eventos concretos que caracterizaram o período da formação. É claro que tal constatação não exime as instituições educacionais de buscarem a criação de um ambiente universitário rico em experiências que levem os estudantes a serem críticos a respeito de si mesmos e do mundo; pelo contrário, ela demonstra a necessidade de se realizarem esforços mais sistemáticos nesse sentido.

O despreparo dos jovens frente à transição, evidenciada na falta de estratégias preparatórias para esse momento e de uma atitude planejada para o futuro próximo, revela ainda uma aparente dissociação, no plano da experiência pessoal, entre o “ser estudante” e “ser profissional”, sendo estas duas facetas da identidade dificilmente integradas em um projeto de continuidade claro, realista e viável. O grande desafio da formação universitária talvez seja o de romper esta dicotomia, possibilitando ao aluno uma apropriação mais eficiente dos saberes e fazeres do mundo profissional, facilitando

assim o movimento de transição para o mercado de trabalho e, mais do que isto, o desenvolvimento de um senso de identidade profissional e pessoal mais consolidados.

Deve-se considerar, por fim, as limitações deste estudo. Em primeiro lugar, trata-se de uma pesquisa qualitativa que não tem a pretensão de estabelecer conclusões generalizáveis para toda a população de concluintes de cursos universitários. O fato de formandos de apenas dois cursos terem participado do estudo, se por um lado homogeneizou o espectro de experiências específicas aos cursos ressaltando as diferenças individuais, por outro não permite uma transposição indiscriminada dos achados para outros contextos. Ainda, deve-se considerar que os informantes foram todos voluntários e oriundos de uma única instituição de ensino superior, cujo prestígio e qualidade de ensino é um fator que certamente influencia a colocação profissional de seus egressos. Estes fatores também precisam ser levados em consideração na interpretação dos resultados apresentados. Não obstante, os relatos obtidos mostraram-se diversificados e suficientemente ricos em características que, em maior ou menor grau, são comuns à realidade da maioria dos cursos universitários e à experiência dos próprios alunos. Dessa forma, os achados deste estudo sugerem possibilidades que podem encontrar paralelo em outros cursos e instituições, possuindo um valor instrumental para a elaboração de novos questionamentos e interpretações sobre o tema. Certamente, contudo, outros estudos se fazem necessários em diferentes contextos e com diferentes populações, a fim de ampliar as possibilidades aqui apontadas e o próprio entendimento do fenômeno.

CAPÍTULO IV

ESTUDO 3: PERCEPÇÕES SOBRE A TRANSIÇÃO UNIVERSIDADE- MERCADO DE TRABALHO ENTRE JOVENS UNIVERSITÁRIOS FORMADOS HÁ POUCO TEMPO

4.1. Introdução

Este terceiro estudo lança um novo olhar sobre o fenômeno da transição da universidade para o mercado de trabalho. Ao invés de dirigir a atenção para as antecipações que os jovens fazem a respeito de seu ingresso no mundo do trabalho de suas profissões, como nos dois primeiros estudos, busca-se aqui descrever a experiência retrospectiva da transição a partir da perspectiva de jovens já formados. Esta nova forma de abordar o fenômeno em estudo faz-se necessária pois as experiências concretas vividas pelos recém-formados em suas tentativas de ingressar no mercado de trabalho podem conduzir a uma re-significação de suas próprias trajetórias educacionais e profissionais. Além disso, o estudo amplia as possibilidades de compreensão do fenômeno, pois possibilita que se revelem os modos através dos quais os jovens formados vêm lidando com as dificuldades de inserção laboral e as repercussões desse processo sobre os seus projetos de vida e profissionais.

Da mesma maneira que no segundo estudo, a abordagem ao tema será de orientação fenomenológica, privilegiando a consciência dos informantes acerca do fenômeno em questão (Giorgi, 1995; Gomes, 1998; Lanigan, 1988). A experiência de transição para o mercado de trabalho é entendida como um fenômeno que se apresenta à consciência dos jovens egressos sob a forma de uma narrativa que articula experiências passadas e expectativas para o futuro em um todo que carrega em si vários significados. Pretende-se, assim, compreender o fenômeno da transição a partir da perspectiva da relação eu-mundo tomada pelos próprios sujeitos, e revelada através de suas narrativas (experiência consciente; Gomes, 1998).

Enfim, o objetivo deste terceiro estudo é descrever a experiência de ingresso (ou tentativa de ingresso) no mercado de trabalho de jovens formados há pelo menos 6 meses e no máximo 3 anos, contrastando as perspectivas daqueles que se estabelecerem nas suas profissões e daqueles que ainda não conseguiram uma posição satisfatória no mercado de trabalho. As seguintes questões norteadoras orientam este estudo:

a) Quais são os fatores que auxiliam e dificultam a transição universidade-mercado de trabalho?

b) De que forma os jovens formados vêm lidando com a tarefa de ingressar no mercado de trabalho?

c) Que mudanças os jovens formados percebem em seus objetivos profissionais e em si mesmos após o ingresso ou tentativa de ingresso no mercado de trabalho?

d) Que expectativas e planos profissionais têm os jovens que estão (não estão) trabalhando nas profissões para as quais se formaram?

4.2. Participantes

Participaram deste estudo 14 profissionais de nível universitário formados há pelo menos 6 meses e não mais do que 3 anos, seis deles provenientes da área de Farmácia, seis da área de Odontologia, uma participante da área de Relações Públicas e outra da área de Engenharia de Alimentos. As áreas preferenciais selecionadas (Farmácia e Odontologia) foram escolhidas por representarem campos profissionais com situações de mercado de trabalho aparentemente distintas (conforme impressão pessoal do pesquisador e informalmente confirmada em conversas com profissionais das respectivas áreas). Em acréscimo, os resultados do Estudo 1 confirmaram que, em média, os estudantes de Odontologia avaliaram as oportunidades do mercado de trabalho como sendo mais escassas do que os de Farmácia, o que traz alguma variabilidade às experiências descritas no que diz respeito à situação do mercado de trabalho. Os participantes deste estudo foram escolhidos aleatoriamente a partir de listagens de profissionais inscritos nos seus respectivos conselhos profissionais e que haviam se formado há pelo menos 6 meses e no máximo 3 anos na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, buscando-se apenas equalizar o número de participantes homens e mulheres. Entre os contatados, apenas dois recusaram-se a participar da pesquisa, alegando falta de tempo.

Uma vez que todos os participantes inicialmente contatados estavam exercendo alguma atividade relacionada à profissão, ainda que com diferentes níveis de inserção no mercado de trabalho e situação de estabilidade profissional, buscou-se ainda fazer mais alguns contatos para tentar identificar egressos que não estivessem exercendo nenhuma atividade relacionada à sua profissão. Não tendo sido frutífera esta busca, optou-se por convidar duas outras participantes que haviam tomado parte no Estudo 1 e que não estavam exercendo a profissão para a qual se formaram, de forma a ilustrar uma

situação não experienciada pelos demais entrevistados. A identificação destas participantes foi possível através de um questionário enviado por correio eletrônico aos participantes do Estudo 1 que disponibilizaram seus endereços. A Tabela 4.1 traz uma descrição dos códigos que identificam os participantes neste estudo, seus cursos, sexo, idade e ocupação principal à época da entrevista.

Tabela 4.1 – Participantes do Estudo 3

Sujeito	Curso	Sexo	Idade	Ocupações principais
S1-O	Odontologia	M	28	Consultório particular (sozinho)
S2-O	Odontologia	M	25	Consultório particular (com colegas) e mestrado
S3-O	Odontologia	M	25	Emprego em clínica de radiologia e em um sindicato no interior. Auxilia um professor em cirurgias. Consultório sublocado.
S4-O	Odontologia	F	23	Emprego em clínica de radiologia. Faz plantões (autônoma) em clínica de urgências.
S5-O	Odontologia	F	25	Consultório particular junto com irmã
S6-O	Odontologia	F	25	Consultório sublocado
S7-F	Farmácia	M	23	Projeto de pesquisa vinculado à universidade, com bolsa
S8-F	Farmácia	M	24	Trabalhou em drogaria. Agora prepara abertura de farmácia própria.
S9-F	Farmácia	M	23	Faz mestrado. Não tem emprego em vista. Antes trabalhou em drogarias.
S10-F	Farmácia	F	23	Cursa uma ênfase na faculdade. Não trabalha.
S11-F	Farmácia	F	26	Trabalha em farmácia de clínica psiquiátrica (empregada). Faz ênfase na faculdade.
S12-F	Farmácia	F	24	Trabalha em farmácia hospitalar (empregada).
S13-A	Engenharia de Alimentos	F	24	Desempregada
S14-R	Relações Públicas	F	23	Empregada em profissão não relacionada ao curso (comércio).

Nota: M (masculino) e F (feminino)

4.3. Instrumento

A fim de ter acesso às percepções dos jovens egressos sobre suas trajetórias de formação e inserção (ou não) no mercado de trabalho, utilizou-se uma entrevista com roteiro tópico flexível, especialmente elaborada para este estudo (vide Anexo 7). Tal tipo de entrevista busca circunscrever o tema de interesse ao mesmo tempo em que dá liberdade para que o entrevistado construa uma narrativa associando temas que, em suas inter-relações, constituem o sentido da experiência do entrevistado (Gomes, 1998).

4.4. Procedimentos

Os participantes foram selecionados conforme descrito anteriormente e contatados por telefone para participarem da pesquisa, sendo então informados acerca dos objetivos e procedimentos do estudo. Uma vez aceita a participação, a entrevista foi agendada conforme disponibilidade. As entrevistas foram realizadas nos locais de trabalho, na própria universidade ou ainda na residência do participante, tendo durado entre 45 e 90 minutos. Todas as entrevistas foram gravadas em áudio e posteriormente transcritas literalmente para análise. Os entrevistados assinaram ainda, antes da entrevista, um termo de consentimento informado de participação na pesquisa (vide Anexo 6).

4.5. Critérios de análise dos dados

O processo de análise empreendido neste estudo seguiu a orientação do método da fenomenologia existencial, conforme descrito por Gomes (1998). Para a fenomenologia existencial, a descrição fenomenológica – primeira etapa do método – tem por objetivo revelar a intencionalidade da consciência (Gomes, 1998). A descrição busca apresentar o mundo conforme vivido pelo sujeito – sua experiência consciente – de um modo direto e não avaliativo. O segundo passo do método da fenomenologia existencial é a redução fenomenológica. Nesta etapa o pesquisador busca distinguir e realçar as partes que são essenciais à descrição. Através da variação imaginativa livre, processo de sucessivos questionamentos sobre as presenças e ausências que compõem a descrição (Lanigan, 1988), a experiência consciente é reduzida a uma estrutura fundamental. Finalmente, a terceira etapa, chamada de interpretação fenomenológica, tem por objetivo revelar os significados implícitos na redução fenomenológica. Ela busca desvendar aquilo que constitui a visão de mundo do indivíduo, apontando para novas possibilidades de entendimento do fenômeno (Gomes, 1998). Observe-se que os três passos indicados

correspondem a reflexões sucessivas empreendidas pelo pesquisador ao longo do processo de análise dos dados, e por isso mesmo não são nitidamente distintos entre si, pois cada etapa de reflexão retoma as suas precedentes para chegar a um novo patamar de compreensão do fenômeno.

4.6. Descrição fenomenológica

A descrição fenomenológica apresenta os grandes temas trazidos pelos participantes nas entrevistas relativos à experiência de transição da universidade para o mercado de trabalho. Trata-se de uma primeira organização do material empírico no processo reflexivo do pesquisador, correspondendo assim à sua consciência da experiência dos entrevistados. Embora esta descrição já encerre em si mesma um processo de redução dos dados brutos (narrativas), ela apoia-se em excertos ilustrativos que oferecem a base empírica da redução temática realizada. Deve-se ter claro, contudo, que esta descrição serve como fundamento para as reflexões posteriores do pesquisador. Os procedimentos que levaram à elaboração desta descrição são especificados a seguir. Em primeiro lugar, as entrevistas foram transcritas literalmente e submetidas a sucessivas leituras e re-leituras, com o objetivo de identificar passagens revelatórias relevantes ao problema de pesquisa. As passagens revelatórias foram analisadas quanto aos temas abordados e agrupadas por eixos temáticos. Após terem sido definidos os temas, voltou-se às narrativas para confirmar o enquadramento das passagens revelatórias nas categorias especificadas, operando-se eventuais reclassificações. Note-se que os temas identificados são relacionados entre si, o que tornou o enquadramento de algumas passagens em um ou outro tema um ato arbitrário. A descrição textual que é apresentada a seguir busca dar conta, na forma de temas, das variações e contrastes das experiências dos informantes, acrescida de excertos ilustrativos das próprias entrevistas.

4.6.1. A preparação para a transição

A preparação para a transição da universidade para o mercado de trabalho foi vivida de diferentes maneiras pelos jovens ao longo de suas trajetórias acadêmicas. Embora alguns planos profissionais específicos tenham sido descritos pelos entrevistados, estes foram feitos muitas vezes sem orientação ou sem uma análise mais cuidadosa de como se daria esse processo de entrada no mercado de trabalho.

S2-O: "...a gente já vinha se preparando mas vinha se preparando sem nenhuma sistemática e sem nenhuma orientação, nesse sentido, então nós

cometemos erros e acertos (...) ...a gente foi aprendendo com os nossos próprios erros, eu gostaria de ter tido um outro tipo de orientação na escola, mas não tive.”

Em outros casos simplesmente não houve preparação alguma. Os jovens universitários apenas cumpriram os requisitos de seus cursos, fazendo planos um tanto vagos somente no último semestre da faculdade. Só quando iniciaram os estágios é que se deram conta da necessidade de ingressar no mercado de trabalho.

S13-A: “...eu fui fazendo, eu fui fazendo... Uma coisa que eu achei assim que eu agi... Que eu deveria ter me ligado assim... Eu fui deixando o meu estágio prá muito tarde, eu acho que eu deveria ter procurado mais...”

*S12-F: “...eu acho que no estágio eu comecei a problematizar a coisa do tempo, assim, ver que o tempo estava passando, o estágio já tava por terminar... eu comecei até... meio que conversei com uma colega, que a gente sempre teve... de brincadeira, eu digo “Não, nós vamos montar um negócio juntos, vamos montar.” E no final a gente já tava pensando um pouquinho mais. Mas daí cada uma foi *pr’um* lado, eu consegui aqui, ela conseguiu outro lugar que ela queria, e aí ficou a idéia prá nascer.(...) [Mas tu buscastes alguma coisa durante a trajetória, assim, que não fosse só a faculdade, que visasse a profissionalização?] Não, só no estudo mesmo.”*

A falta de preparação para a transição entre os formandos revelou-se também na aparente facilidade com que modificaram seus planos profissionais pós-formatura, sem uma análise a longo prazo acerca das decisões que foram tomadas.

*S4-O: “Eu imaginava, quando eu tava prá me formar, que eu não ia botar consultório logo em seguida, que eu ia primeiro trabalhar na área (...) ...e na verdade foi exatamente o contrário que aconteceu. Primeiro eu montei o consultório, daí depois eu fui tentar arrumar um emprego e agora eu tô estudando *pr’um* concurso também, então... tá tudo invertido. Mas eu acho que do jeito que eu pensava antes era melhor.”*

Além disso, a necessidade de ações para o planejamento da inserção no mercado de trabalho era percebida diferentemente entre os participantes. Por exemplo, a pressão e a motivação para o ingresso imediato na profissão não eram fortemente sentidas por aqueles que priorizaram a continuidade dos estudos. Contudo, contar com alguma

espécie de bolsa ou com a ajuda financeira da família foi um fator que facilitou esse descompromisso com a transição.

S8-F: “...quando eu me formei eu tava com uma bolsa na I., do projeto da incubadora (...) ...quando eu me formei eu ainda tava com essa bolsa e ela acabou. Depois que acabou eu fiquei sem nada e aí... só que eu tava com várias cadeiras [na especialização] no semestre passado então eu também não arrumei emprego...”

A vinculação do projeto pós-curso a uma trajetória profissional familiar prévia também foi uma possibilidade relatada. Neste caso, o projeto mostrou-se melhor elaborado, uma vez que já existia a estrutura básica para o início de uma atividade autônoma – trabalhar junto com a irmã em um consultório odontológico (S5-O).

S5-O: “...depois que eu me formei a minha irmã já tinha um consultório aqui, montado, então eu praticamente me formei e já tinha onde trabalhar.”

4.6.2. Avaliação da transição e o mercado de trabalho

A experiência de transição para o mercado de trabalho foi mais difícil do que o imaginado pelos jovens egressos da universidade. Embora soubessem que o mercado em geral não é favorável ao ingresso de recém-formados, eles enfrentaram mais dificuldades do que esperavam. Essa experiência pareceu ser mais aguda entre os formados do curso de Odontologia (com um mercado de trabalho menos favorável do que o de Farmácia) e, como seria de se esperar, entre os egressos que não estavam trabalhando em suas áreas profissionais.

S3-O: “Mas eu achava que ia melhorar, só que eu não esperava que fosse demorar tanto tempo, eu achei que ia levar um ano prá eu estar com um consultório relativamente bom... (...) ...eu fiquei dois meses sem consultório, então os poucos [pacientes] que eu tinha eu acabei ainda perdendo por esse tempo sem poder atender. Então eu acho que tá sendo mais difícil do que eu esperava. Eu sabia que não é fácil mas não sabia que era tão difícil também...”

S6-O: “...entre não fazer nada e essa oportunidade eu resolvi fazer isso aí [sublocar um consultório], mas nesse meio tempo eu tenho mandado currículo prá outros lugares, só que ninguém... não tem vaga, não adianta, eles só dão emprego prá quem tem especialização. Eu não tenho especialização, eu não consigo um emprego fixo, e aí fica essa bola de neve,

fico sempre patinando na lama. Eu não tenho como progredir, entende, é difícil.”

S13-A: “...eu tinha uma expectativa de que o mercado era melhor do que eu tava achando, sabe, porque tudo o que a gente ouvia falar e lia era de que o mercado tava em expansão... (...) ...vai ver o mercado não é tão grande, eu cheguei a essa conclusão, assim, o mercado não é tão grande...”

S14-R: “Eu não imaginei que fosse ser tão difícil, eu não imaginei mesmo...”

Os jovens egressos do curso de Farmácia, aparentemente uma área com maiores chances de inserção profissional, descreveram uma transição mais tranqüila, sendo a obtenção de um emprego atribuída às vezes mais à sorte ou ao acaso do que ao esforço pessoal (S11-F). A percepção de que havia oferta de empregos no mercado de trabalho possibilitou também que houvesse até uma escolha mais demorada e criteriosa do local onde iriam trabalhar (S8-F).

S11-F “Mas o processo todo aconteceu assim meio de surpresa, eu não tava esperando conseguir o trabalho assim tão rapidamente, foi por indicação duma colega minha...”

S8-F: “...eu fiquei me debatendo nessa questão [ética na profissão], tanto é que eu fiquei três meses sem emprego, fiquei procurando até que conseguisse alguma coisa mais ou menos compatível ou o mais próximo do que seria o correto prá mim, não é?”

Apesar das dificuldades para se colocar no mercado de trabalho vividas pelos egressos, as suas expectativas para o futuro foram otimistas, mesmo entre os que não estavam trabalhando em suas áreas profissionais. Contudo, havia uma grande preocupação com a insegurança financeira no caso dos egressos do curso de Odontologia que eram autônomos, uma vez que não tinham um rendimento mínimo mensal fixo. Nessa circunstância, a alternativa foi a procura de um emprego público, como forma de garantirem um futuro menos incerto.

S1-O: “...se eu não fizer um concurso público, eu não vou ter aquela segurança, se um dia eu adoecer, como já aconteceu, fiquei uns dois, três dias parado, sem poder trabalhar e aquela preocupação, de final de mês...”

S4-O: “...a gente tinha uma idéia de que quem tava empregado tinha segurança, e na área da Odonto não é assim porque a gente tá trabalhando como autônomo, não tem aquela coisa de carteira assinada. É difícil tu

arranjares um emprego que tenha carteira assinada, não sendo um emprego público. Todos os empregos que eu tive... todos eles são como autônomo, eu não tenho carteira assinada, eu não tenho nada. Se um dia me acontecer alguma coisa eu vou deixar de trabalhar... se eu me acidentiar eu vou parar. Então não tem aquela segurança que eu achei que eu poderia ter tendo um emprego...”

Além das dificuldades relacionadas ao mercado de trabalho, os entrevistados também relataram um sentimento de medo frente à transição, gerado tanto pela falta de uma perspectiva em relação ao futuro como também devido ao despreparo profissional para enfrentar sozinho as situações do dia-a-dia.

S10-F: “...dá um medo, não é, chega na hora de se formar assim fica morrendo de medo, não sabe o que vai fazer, não sabe como é que vai ser, é... é ruinzinho, eu tentava nem pensar.”

S1-O: “A gente pensa diferente, quando termina o curso ‘Pô, eu deveria ter aproveitado mais o meu curso, porque eu não me sinto tão preparado’. Quando terminou o curso eu não me sentia preparado. Talvez seja um medo natural, porque você sai, perde a mãe, não é, que a universidade é a mãe da gente quando a gente tá lá, tudo o que a gente faz de errado tem aquele professor prá te ajudar, depois que você sai você sente com um certo medo, realmente, prá você poder atuar. É o despreparo profissional.”

4.6.3. A importância da família

A família foi um tópico importante nas narrativas dos entrevistados a respeito da sua transição. O apoio familiar nesse processo evidenciou-se tanto no plano estrutural quanto no plano emocional. Exemplos de apoio estrutural incluíram a ajuda financeira explícita (para montar um consultório – S1-O – ou uma farmácia – S8-F) ou implícita (permitindo que o jovem morasse ainda na casa dos pais ou mesmo cedendo espaço para o recém-formado trabalhar em consultório), além de esforços deliberados no sentido de divulgar o trabalho dos novos profissionais (propaganda). No plano emocional, a família foi percebida como fonte de estímulo para continuar seguindo adiante no caso de dificuldades, e também como referência para a elaboração do próprio projeto profissional.

S13-A: “Às vezes a gente desanima, chega triste, eles [os familiares] falam, dizem ‘Não, não dá prá desanimar, o desemprego tá grande, a gente vê, tem que continuar, tem que procurar’.”

S1-O: “Eu tenho pai e mãe e uma mãe que sempre me deram apoio nessa área também de fazer propaganda, eles me ajudam e continuam me ajudando. Os meus irmãos me ajudam, também. prá tu teres uma idéia, eu tenho um irmão que é engenheiro mecânico, não é, técnico em informática e tá fazendo um programa de computador prá me ajudar com... nessa área de computação (...) ...como é que se diz? Informatização de consultório. Então a nossa família... que é importante ter uma família, a nossa família é muito unida, sempre um ajudando o outro.”

S6-O: “...a minha outra idéia é montar uma clínica com o meu irmão que se formou em prótese dentária. Eu estimulei ele a fazer o curso de prótese odontológica, e aí então ele vai ser protético e eu vou ser dentista.”

S8-F: “Eles [os pais] tinham essa vontade de abrir essa farmácia, anteriormente e... ‘Agora eu tô preparado, se vocês quiserem abrir eu posso... faço tudo, deixa tudo sob a minha responsabilidade que eu encaminho tudo isso aí e monto a farmácia’...”

4.6.4. Os contatos com professores, colegas e amigos

Os relatos dos entrevistados evidenciaram a importância dos contatos realizados com professores, colegas e amigos ao longo da formação – e mesmo fora da universidade – para o seu ingresso no mercado de trabalho e desenvolvimento profissional. Os vínculos estabelecidos com professores durante a faculdade foram fundamentais para o posterior percurso profissional. É o caso, por exemplo, de um bolsista de iniciação científica na Odontologia que foi posteriormente convidado para trabalhar em uma clínica junto com sua professora orientadora e também por outro professor a quem auxilia no consultório, adquirindo assim experiência em uma área para a qual não teve formação adequada (S3-O). Em outro exemplo foi uma professora que convidou uma ex-aluna para dar aula em um curso de nível técnico, após esta ter feito um internato em Odontologia (S4-O).

Os contatos com colegas e amigos também foram essenciais para o ingresso no mercado de trabalho ou conquista de espaços nesse mercado: a obtenção de um emprego muitas vezes se deu através de um amigo ou colega que indicou o recém-

formado para uma vaga. Outra possibilidade relatada foi a associação de colegas para abrir um consultório. Em outra circunstância, ainda, o contato com um grande número de pessoas através de um grupo do qual uma jovem participava, embora não fossem amigos ou conhecidos próximos, também ajudou a trazer pacientes para o consultório de odontologia.

S4-O: “...eu fiquei o mês de fevereiro sem fazer nada. Só com o plantão aqui. Mas aí, logo em seguida surgiu esse de [nome da cidade], desse meu colega que soube que eu tava sem fazer nada, me convidou prá trabalhar com ele. Então sempre tudo ia aparecendo.”

S5-O: “...eu só não me assusto muito porque eu tenho um grupo de relacionamento bom, por exemplo, na Igreja que eu frequento são mais ou menos mil e quinhentas pessoas que se reúnem. Então é a minha maior fonte de pacientes vem de lá... (...). Então se não fosse assim o meu grupo de relacionamento, que é grande (...) ...ficaria complicado.”

S2-O: “...o consultório eu já tinha planos de montar com os meus colegas, eu montei um consultório com colegas, desde um ano antes que a gente tinha se formado a gente já vinha pensando...”

Por outro lado, a falta de uma rede social mais ampla foi percebida como uma espécie de barreira que dificultou a transição para o mercado de trabalho, na medida em que a ausência da rede possivelmente restringiu número de oportunidades profissionais oferecidas.

S6-O: “...quem sabe eu não estaria trabalhando com algum deles, fazendo uma clínica junto, não sei, mas... por enquanto eu tô ali, tô atendendo ali, naquele lugar, tô sozinha ali, fazendo a minha odontologia, só que isso aí não é o que eu quero prá mim, quem sabe se eu não tivesse tido um envolvimento melhor... maior, com os meus colegas eu não teria me juntado com alguns deles e feito uma clínica maior...”

S13-A [lamentando não ter se envolvido em atividades extra-curriculares como promoção de eventos]: “Na hora a gente não dá muita atenção. Depois que a gente sai a gente vê que seria um modo... Seriam coisas que poderiam ajudar agora, se envolver mais com empresas, com essas coisas todas (...) ...lugares ou recursos assim a mais, que tu tens prá de repente procurar um emprego, alguma coisa, contatar, tu fazeres amizade com

*“pessoas que têm bastante contato, de repente isso tudo pode ajudar, não é?
Eu acredito que possa...”*

4.6.5. As deficiências percebidas na formação

Uma das principais dificuldades enfrentadas na transição da universidade para o mercado de trabalho pelos entrevistados foi a falta de um preparo profissional mais consistente. Tanto os egressos do curso de Odontologia quanto do de Farmácia consideraram a sua formação muito teórica e pouca prática, sendo sentida a falta de mais estágios.

S1-O: “...a faculdade ela não te prepara para o mercado de trabalho. Na minha área, pelo menos, eu acredito que seja assim. Dá prá gente fazer os procedimentos, mas prá ti passar o dia a dia, a gente tem poucos estágios.”

S8-F: “Nesse aspecto o curso não te prepara prá tu enfrentares o mercado de trabalho, enfrentar o mercado consumidor. As pessoas vão esperar e procurar em ti outras informações que não aquelas que tu tens inicialmente. (...) ... tu sais com um conhecimento de Farmácia uma coisa mais... como é que eu posso dizer...? Uma coisa mais científica, mais... eu não sei como é que são os outros cursos, a impressão que eu tenho na Farmácia... que a Farmácia forma, fortemente, a pessoa pro lado da pesquisa, prá que seja pesquisador e não prá que tu entres diretamente no mercado de trabalho, pronto prá abraçar todas as dificuldades que tu vais ter.”

A falta de experiências práticas, contudo, não se deve apenas às poucas horas de estágio oferecidas pelos cursos, mas também ao modo como o aluno se envolve com a sua formação. O caso S13-A ilustra a situação de uma aluna que se envolveu apenas com as disciplinas do curso e acabou não buscando práticas extra-curriculares, o que posteriormente lhe dificultou a obtenção de emprego. Por outro lado, no curso de Odontologia, uma carga horária excessiva de disciplinas não permitia aos alunos envolverem-se em atividades extra-curriculares.

S13-A: “...pelo menos um tempo de estágio maior, já ia ajudar, já era uma experiência boa. Que nem colegas minhas que ficaram mais de um ano numa empresa, estagiando e isso prá elas foi bom... (...) ...eu ficava muito assim, mais prá estudo, eu tinha medo de pegar outras coisas e não dar conta, e nunca peguei assim antes...”

S5-O: “...o último ano ele é mais tranqüilo, porque a carga horária não é tão puxada e eu pude me dedicar a outras monitorias e outras coisas devido... porque a carga horária era menor, então tu tinhas mais tempo prá encaixar monitorias e tudo o mais...”

Entre os egressos da Odontologia houve um sentimento de que a formação foi pouco crítica, enfatizando muito os aspectos técnicos e o desempenho acadêmico em detrimento de um ensino mais voltado à formação da pessoa.

S1-O: “...a gente tem poucas disciplinas [práticas], e depois é uma cobrança em cima do teu trabalho. Então você não consegue trabalhar direito, você trabalha pensando em tirar notas, e isso te prejudica muito... (...) ...a gente tinha que trabalhar tantas horas por dia prá tirar tantos pontos e fazer tais procedimentos prá tirar pontos. Então, você, na hora você não se preocupava com o paciente e sim em tirar notas, e isso realmente é muito ruim prá gente...”

S3-O: “Mas isso falta na Odontologia, acho que tu deverias procurar... a gente deve... precisa procurar isso fora, porque eu acho que isso é básico, uma pessoa que se diz com terceiro grau completo, então eu acho que tem que ser, no mínimo, um pouco crítico, e isso o curso eu acho que só te ensina a ser crítico dentro da Odontologia, não como um crítico social em algumas coisas. Isso aí eu acho que talvez falte um pouco...”

Ao terem que enfrentar o mercado de trabalho, os egressos deram-se conta também que a universidade não havia oportunizado o desenvolvimento de algumas habilidades importantes para o exercício profissional, tais como saber se relacionar com o cliente ou paciente, cobrar honorários, e fazer *marketing* dos seus serviços.

4.6.6. Experiências enriquecedoras durante o curso

Os egressos valorizaram muito as experiências complementares às aulas teóricas que tiveram ao longo da formação, tais como bolsas de pesquisa, monitorias, estágios e outras atividades extra-curriculares ao avaliarem as suas transições para o mercado de trabalho. Atividades deste tipo foram enfaticamente mencionadas quando questionados sobre quais experiências mais haviam contribuído na sua preparação para o mercado de trabalho. De forma complementar, foi exatamente a falta de algumas dessas experiências – sentida após o início do exercício profissional – o que levou ao reconhecimento da sua importância.

S2-O: “Eu acho que foram muitas vezes mais experiências que eu busquei fora do contexto assim... obrigações de aluno de graduação, de buscar outras coisas, de buscar outras alternativas e outras visões de Odontologia, tanto participando de programas de extensão, enfim, ou estudando por conta própria ou trocando idéias com os meus colegas, do que pelo ensino formal em si. (...) ...atividades extra-curriculares, que me fizeram crescer em termos de possibilidade de criticar e aprender a aprender, e de aprender a aprender sozinho, também, pelas minhas próprias mãos, buscar coisas, que eu também acho que é extremamente importante, e que a minha faculdade não prepara, não tem dúvida.”

S1-O: “O que eu me arrependo é de durante o curso não ter procurado ter feito mais monitorias, mais bolsas, mas isso se deve a que a gente, na época, não tem aquela... a gente entra numa universidade e pensa que é uma escola, a gente não abre muito a cabeça. Às vezes a gente já entra na faculdade e tem a cabeça um pouco fechada e em vez de buscar já se preparar a gente (...) tem aquela ilusão de que a gente vai terminar o curso já preparado.”

Além de terem possibilitado aos estudantes desenvolver o senso crítico e a capacidade de aprenderem sozinhos (ilustradas anteriormente pelo caso S2-O), as atividades extra-curriculares também propiciaram um contato mais próximo com a realidade profissional e um maior engajamento dos alunos com a sua própria formação. Muitas habilidades, especialmente interpessoais, também puderam ser desenvolvidas através destas experiências, tais como saber lidar com um paciente ou trabalhar em grupo.

S4-O: “...eu fiz monitoria durante três anos, na faculdade. (...) ...eu acho que tudo isto ajuda a tu veres como é que funciona, na verdade, o trabalho, não só ficar naquele oba-oba da faculdade. Eu acho que disciplina um pouco melhor a pessoa.”

S3-O: “Eu acho que eu aprendi muito, eu tive muita vivência nesse consultório desse professor de cirurgia. Eu acho que eu aprendi ali coisas dessa parte da relação com o paciente, talvez não tanto quanto eu precise, mas eu acho que eu aprendi bastante ali.”

S8-F: “Convivência em grupo, também... (...) ...tinha que aprender a ceder e aprender a se impor, ao mesmo tempo, porque muita gente trabalhando

no mesmo grupo de laboratórios e muitas vezes as pessoas queriam fazer a mesma coisa ao mesmo tempo, não dava, tu tinhas que aprender a ter jogo de cintura, ceder, e também se impor prá não ficar prá trás. (...) ...essa parte de bolsista de IC contribuiu bastante prá minha formação, realmente, em todos os aspectos, foi muito importante.”

As atividades extra-curriculares foram ainda percebidas como uma chance de se tornarem conhecidos tanto no meio acadêmico quanto fora dele. Uma monitoria, por exemplo, foi mencionada como atividade que possibilitou receber o reconhecimento dos professores do curso (S5-O). Além disso, as experiências práticas, curriculares ou não, deram aos estudantes a oportunidade de se testarem em diferentes situações, o que auxiliou na escolha de caminhos profissionais futuros e na elaboração de um senso pessoal de identidade profissional.

S4-O: “Eu acho que foi importante prá ver se era isso que eu queria também, que eu tenho... hoje eu tenho certeza de que um dia eu quero continuar nessa área de pesquisa. Gosto muito dessa parte de laboratório. Então eu quis experimentar isso também, não ficar só com a clínica.”

S12-F: “Acho que o estágio foi a fase mais... que eu mais senti ser farmacêutica. (...) ...eles me viam já como uma farmacêutica, me chamavam de farmacêutica, então eu já comecei a ver que eu já não era mais estudante.”

4.6.7. Características pessoais e o processo de transição

Os entrevistados atribuíram muitos de seus comportamentos e expectativas durante a formação e a transição a diversas características pessoais. Por exemplo, a crença de que o autoconhecimento e o esforço pessoal leva ao sucesso evidenciou-se concomitantemente com o otimismo em relação ao futuro e a satisfação com a situação profissional. Da mesma forma, uma atitude de busca de novas experiências e de alternativas de atuação profissional durante o curso foram consideradas importantes para enfrentar o momento da transição.

S1-O: “...porque eu me conheço, a gente quando sabe que é uma pessoa que se dedica... uma pessoa que luta é uma pessoa que vence, então isso eu não tenho medo, eu sei que um dia eu vou ser... vou terminar a minha vida feliz e com nenhum arrependimento do que eu tô fazendo hoje.”

S9-F: “Eu também não posso descartar oportunidades... Porque eu pensei ‘Ah, vou me formar e vou fazer alguma outra coisa, vou trabalhar em farmácia’, até talvez por isso eu trabalhei um ano em farmácia, só pra gente ver como é que é, acho que tudo é válido, toda a experiência é válida, mas realmente a gente vai fazendo o curso e vão se sedimentando as idéias. (...) ...Basicamente é isso que tu pensas ao longo do curso. Mas não... nunca assim alguma coisa específica, ‘Ah, vou fazer tal coisa’. Não, pelo menos, pra mim, nunca me restringi a ter uma opção só. ‘Vou fazer o curso pra ser tal coisa’. Não, sempre tem que estar trabalhando com mais de uma alternativa, não é?”

Por outro lado, a falta de habilidades no plano dos relacionamentos interpessoais, por vezes atribuída à timidez, também foram sentidas como um fator dificultador no processo de transição e mesmo de estabelecimento na profissão.

S12-F: “...eu acho que até a parte mais de recursos humanos, eu acho, que é o que eu tô com mais dificuldade, hoje, é nessa parte assim de entrosamento com as pessoas... (...) Se tu dá medicinação tu decoras o nome comercial, agora essa... um bom relacionamento, saber lidar com isso, tu saberes gerenciar, essa é a parte que eu acho que... tu tendo isso, já por natureza, facilita bastante...”

S13-A: “É, porque eu sou muito tímida, e às vezes eu acho que isso me... Eu participei de uma seleção da L. e isso foi o que me tirou fora, a timidez, por eu não me expressar muito. (...) De repente eu tenho um grande potencial mas não expressei isso. Então isso me atrapalha bastante.”

S6-O [sobre o que poderia ter ajudado na transição]: “Ter me envolvido mais também com os meus colegas, poderia... é que eu sou meia fechada mesmo, não sou uma pessoa de ter muitos amigos...”

Outros entrevistados referiram ainda que se sentem incertos quanto ao futuro profissional devido à maneira como costumam tomar decisões em sua vida de um modo geral. A impulsividade, por exemplo, é uma característica que parece afetar os planos profissionais. Já sentimentos mais crônicos de dúvida e indecisão em outras esferas da vida parecem também se propagar para o campo ocupacional, dificultando a elaboração de um projeto profissional futuro.

S4-O: “Incerteza porque eu sou meio louca, assim, se me fizerem uma proposta noutra lugar eu vou e largo tudo o que eu tenho aqui, então mais

por isso, porque se eu achar que alguma coisa é melhor do que eu tenho hoje eu acho que eu vou largar.”

S6-O: “...eu também sou uma pessoa assim que tem muitas dúvidas. Então assim o que é melhor prá mim, o que que não é melhor prá mim. Qual a especialização que eu vou escolher. Tá, eu vou fazer uma especialização, mas qual? O que que eu gosto mais? O que que eu gosto menos? Então, essas coisas também me deixam com dúvida, eu sou uma pessoa muito indecisa. E na verdade, seria bom se as outras pessoas pudessem decidir pela gente, não é?”

4.6.8. Planos profissionais e estratégias adotadas frente à transição

Após o término de seus cursos, os estudantes optaram por dois tipos de percurso profissional, não necessariamente excludentes um ao outro. Um deles foi a busca por um emprego formal ou então o início de uma atividade autônoma. A outra possibilidade foi dar continuidade aos estudos, ou cursando uma ênfase no curso (caso da Farmácia) ou ainda realizando alguma espécie de internato (caso da Odontologia).

A busca por emprego ou trabalho, contudo, foi feita sem muita preparação, como já apontado anteriormente. As entrevistadas S13-A e S14-R, que não trabalhavam nas áreas para as quais se formaram, ilustram a estratégia de busca de emprego mais comum que, nestes casos, não atingiu o seu objetivo.

S13-A: “Até tinha uma expectativa lá em G. (...) ...era uma indicação de uma professora, mas acabou não saindo... (...) ...eu fiquei tentando assim, até maio, quando eu comecei lá [no emprego atual], eu ficava tentando sempre, pela Zero Hora, todo o domingo, mandando o currículo pela Internet prá vários empregos assim, mandei acho que mais de cem currículos, prá várias empresas, mandando currículo também impresso, quando tinha no jornal, pedia alguma coisa...”

S14-R: “...eu tenho visto o jornal de domingo, as poucas vagas que aparecem, de emprego, na área de alimentos, querem um tempo de experiência um tanto grande, e é o que até apavora, porque às vezes é três, quatro, cinco anos de experiência. Jamais eu... Então isso... Ah, sei lá, desanima um pouco, a gente, porque... E eu também eu mando currículo pela Internet, por Correio, eu ligo prá empresas prá saber em nome de quem eu posso mandar o currículo, aos cuidados de quem, não é, e deixo

passar uma semana, tempo suficiente prá eles receberem, ligo de novo perguntando se existe alguma possibilidade, algum interesse nesse tipo de profissional. A maioria das respostas é não.”

É importante notar que mesmo entre os entrevistados da Farmácia, uma área mais promissora em termos de chances de emprego, muitas oportunidades se concretizaram em função dos contatos que os egressos possuíam. Para as entrevistadas que não haviam conseguido trabalho em suas áreas (após aproximadamente um ano de formadas), as perspectivas eram desanimadoras, embora houvesse esperança de virem a exercer suas profissões. De qualquer forma, o otimismo já não era o mesmo do período da formatura e a busca por empregos em outras áreas, que até mesmo exigiam menor qualificação, já era uma realidade.

S13-A: “...como a dificuldade tá sendo grande em conseguir alguma coisa na área eu até to procurando em qualquer... Na área administrativa, alguma coisa... Em serviço mais simples, que muitos eles querem só o segundo grau, porque realmente tá difícil. (...) Eu tinha uma esperança bem maior quando eu saí da faculdade.

A importância de dar continuidade aos estudos foi ressaltada por todos os entrevistados, estivessem estes trabalhando ou não. Uma maior qualificação ou especialização foi percebida como uma exigência do mercado de trabalho, e também uma oportunidade de manter-se vinculado à universidade e assim ampliar ou manter contatos profissionais que poderiam ser úteis no futuro. Uma ênfase ou um internato, por exemplo, poderiam ser a porta de entrada para um emprego ou mestrado mais adiante.

S7-F: “...porque eu acho que prá ti trabalhar na parte industrial tu tens que ter um mestrado prá ficar mais qualificado...”

S4-O: “...tentei ficar na faculdade prá também abrir outras portas, porque se tu estás ali dentro tu estás sendo visto e acaba surgindo algum convite prá alguma coisa.”

S6-O: “...eu tive assim uma busca meio frustrada que justamente foi esse internato que eu fiz, não é, eu esperava que eu talvez conseguisse fazer todo o internato e depois, quem sabe, fazer uma prova pro mestrado, e me dedicar mais prá vida acadêmica, só que eu fiz a prova pro mestrado e não passei, e daí mudou tudo...”

Outros entrevistados buscaram, ao longo da formação e mesmo após a formatura, construir para si uma situação profissional versátil, capacitando-se de alguma forma para atuar em diversas áreas. A realização de mestrados e doutorados foi reconhecida como uma estratégia que permitiria uma atuação profissional dupla (aplicada e docência). Além disso, destacaram também a necessidade de manterem-se abertos às oportunidades que surgem, sendo necessário, para isso, ter uma certa flexibilidade. No caso específico da Odontologia, um outra alternativa – já referida anteriormente – foi a realização de concursos públicos, como uma forma de conquistar uma segurança mínima com relação aos ganhos financeiros.

S2-O: “O meu objetivo é ensino prá graduação, e pós-graduação e pesquisa, se eu tiver que escolher uma coisa, claro que eu gosto de ter um... um ambiente de trabalho mais... ambiente não, mas ter uma situação de trabalho mais versátil, não gostaria de ficar só no consultório, mas não gostaria de ficar só dando aula também. Então gostaria de ter um esquema de dar aula quase toda a semana e ter um dia ou um turno por semana prá poder trabalhar no consultório...”

S11-F: “...o que eu vejo, também, dessa minha experiência é que nem tudo o que a gente planeja funciona exatamente, não é, oportunidades surgem e tem que ter um pouquinho de jogo de cintura prá saber se era aquele caminho, se não era exatamente aquele que tu estavas imaginando que fosse seguir, mas eu acho que a gente tem que encarar essas situações novas que aparecem.”

Os egressos sentem que os primeiros anos após a formatura são, ainda, um tempo de exploração de alternativas e também de si mesmos. Permanecer na universidade pode ser uma estratégia que possibilita esse tipo de exploração e a eventual postergação da necessidade de decidir-se por um projeto profissional mais definido.

S3-O: “...agora com esses dois anos e meio de formado, eu já sei o que eu quero e o que não quero, então a expectativa nessa área sim, aí mudou. Mas eu gosto de trabalhar, o que eu gosto de fazer eu gosto muito, tem procedimentos que eu não gosto de fazer, mas eu faço porque eu preciso, mas no futuro, eu já mudei com relação a isso, eu quero fazer determinadas coisas e somente aquilo.”

S10-F: “Então eu tô dando mais um tempo, eu acho que agora nas férias, acabou, eu acho que eu vou tentar alguma coisa também nessa área. Por

enquanto... enquanto não termina a ênfase e aí eu vou... aí eu vou decidir o que eu vou fazer.”

4.6.9. O significado pessoal da transição

Entrar no mercado de trabalho significou, para os entrevistados, uma passagem rumo à independência, especialmente a independência financeira. No entanto, as repercussões desse processo não se restringiram ao âmbito econômico. O início da vida profissional trouxe também uma maior maturidade em função das responsabilidades impostas pela profissão. Foi um período em que precisaram enfrentar o medo de assumir o trabalho sozinhos e assim desenvolver a capacidade profissional pessoal.

S11-F: “...prá eu conseguir fazer a graduação eu tive que estar dependendo da minha família, então... não que hoje eu não dependa mais deles, mas tu consegues adquirir uma autonomia, digamos assim, em muitos aspectos, principalmente financeiro...”

S5-O: “...ter responsabilidades, tinha uma estrutura montada e tinha que corresponder aos pacientes e às coisas que apareciam, as dificuldades...”

S6-O: “...hoje eu vejo que eu era imatura, que eu não tinha nenhuma... não sabia bem o que que ia acontecer, tava fazendo a faculdade. E hoje sim, hoje eu tenho as minhas responsabilidades, o meu compromisso com o paciente. Que obviamente eu não tinha quando eu entrei na faculdade, eu não sabia que eu ia ter. Não sabia que talvez esse compromisso fosse tão grande. Mas não me incomoda isso, não me incomoda...”

S7-F: “..eu acho que eu adquiri bastante responsabilidade naquilo que eu faço...”

O ingresso no mercado de trabalho e a expectativa de uma vida autônoma também trouxe desdobramentos em termos emocionais para os egressos. Sair da casa dos pais, aprender a se virar sozinho e não ter que dar satisfações para ninguém foram expectativas que começaram a se cumprir ou que foram colocadas como objetivos para um futuro próximo.

S8-F: “Então hoje eu moro sozinho, me sinto satisfeito com isso, com essa condição de... não sozinho em si, mas morar... ter saído da casa dos pais, ter adquirido uma certa liberdade, uma certa independência. Tenho o meu carro, tenho carro, já, então são coisas que... são metas que a gente

estipula... (...) ...são coisas que eu consegui que me trazem bastante satisfação.”

S4-O: “Ah, eu quero ter a minha casa, morar sem depender da minha mãe, porque eu trabalho (...) mas eu continuo morando com a minha mãe, eu acho que muito próximo eu preciso ter a minha independência, eu preciso me virar sozinha, não ter aquela coisa de ‘Ah, mãe, lava a minha roupa, mãe, eu tô chegando, faz o almoço’. Isso aí eu acho que já tá na hora de cortar. Tenho que viver mais por mim. Então eu quero muito em breve ter o meu apartamento, ter o meu carro e a minha independência, não precisar tá dando satisfação da minha vida prá ninguém.”

Outros entrevistados sentiam que ainda estavam “em transição”. Para estes egressos a vida profissional ainda não havia se estabilizado, ou então eles já percebiam que a vida seria um processo de contínua mudança. Nesse momento, questionamentos acerca das trajetórias profissionais percorridas até o momento podiam se fazer presentes, com os jovens egressos começando a reavaliar valores e a pensar na realização de novas escolhas mais congruentes com o estilo de vida pretendido.

S2-O: “...eu continuo em transição, eu não sei se algum dia eu vou deixar de estar em transição, mas não de transição só da vida acadêmica prá vida profissional, mas de transição constante de atitudes e de condutas, de conhecimento e de pacientes...”

S12-F: “...eu tô reorganizando eu acho, a casa assim, tô querendo ver o que que prá mim tá tendo valor do que que eu tô vendo aqui, o que que é válido, o que que não é. Eu acho que agora eu tô nessa transição, eu acho, não sei...”

S4-O: “Então não via muito a família, mais era viajar prá trabalho, voltava prá trabalhar, voltava prá lá prá trabalhar de novo... (...) ...esse ano eu resolvi que eu não ia fazer mais isso, eu não ia mais deixar o trabalho me sugar tanto, então hoje eu consigo fazer uma academia, quando eu tenho vontade. Antigamente de jeito nenhum, eu trabalhava das oito da manhã até a hora que terminasse. E aí eu parei prá pensar no que que isso tava me dando de retorno e não tava me dando nada diferente do que eu tenho hoje.”

Passado o primeiro ano após a formatura, os egressos parecem começar a se questionar sobre suas escolhas e a avaliar melhor o que querem da vida e como a sua

profissão se relaciona com isso. O entrevistado S9-F ilustra a preocupação de quem preferiu postergar a entrada no mercado de trabalho para dedicar-se ao estudo, revelando uma incerteza quanto ao futuro e, de certa forma, quanto à própria identidade, na medida em que “ser alguém” é algo que está localizado no futuro.

S9-F: “Quem não quer, enfim, construir uma vida diferente daquela que tu tivestes com os teus pais, não que tu vás deixar os teus pais, mas tu queres ter a tua independência, não é, não só econômica, mas aí já entra independência em vários outros fatores, independência na tua vida, enfim. (...) ...tem determinadas coisas que tu fazes sem precisar dar satisfação, sem se preocupar com... enfim, tu moras numa casa, com teus pais, é uma família, tem que estar constantemente falando o que tu fazes, o que tu não fazes, o que que tu pretendes fazer, então às vezes falta assim tu teres essa liberdade, tu teres o teu canto. Até, eu acredito que até como um retorno pros teus pais, eles verem ‘Ah, que bom, o meu filho pode... vive sozinho, vive independentemente, o meu filho vai construir alguma coisa, o meu filho talvez case, o meu filho talvez constitua uma família’. (...) A minha pergunta é: ‘Será que o tempo não tá passando e o tempo de eu fazer isso não vai ficando prá trás?’ E às vezes é uma coisa que eu me coloco assim e me questiono... (...) Será que toda essa minha preocupação com formação vai reverter na oportunidade de eu construir, seja uma família, seja uma casa, seja eu ter as minhas coisas? A minha liberdade, não liberdade, porque liberdade não se tem, eu tenho liberdade, mas como eu te falei, tu construíres uma coisa tua, acho que todo mundo busca isso, de diferentes formas, mas busca isso. E tu queres mostrar que tu vencestes profissionalmente, tu és alguém. Tu és uma pessoa que... enfim, tens aquilo que tu queres, tu fazes aquilo que tu gostas da tua vida...”

4.7. Redução fenomenológica

A descrição fenomenológica ilustrou de modo abrangente o campo de experiências vividas por egressos universitários durante seu período de transição para o mercado de trabalho. A redução fenomenológica, por sua vez, busca especificar partes da descrição, ampliando-a (Gomes, 1998). Trata-se de uma transposição a um plano mais articulado da compreensão inicial do fenômeno indicada na descrição. É também um momento em que se pode retomar a literatura para contrastar o que já se conhece

com aquilo que a descrição oferece de novo sobre o assunto. Esta redução propõe para análise a seguinte pergunta: que elementos, pessoais e contextuais, caracterizam a experiência de transição da universidade para o mercado de trabalho entre jovens egressos?

Pesquisas sobre o tema da transição da universidade para o mercado de trabalho são escassas, especialmente no Brasil. Em um conjunto de estudos sobre o tema, Neiva (1993; 1995; 1996) observou que a situação do mercado de trabalho afetava a decisão em relação aos projetos profissionais de formandos universitários. Formandos de áreas com mercado de trabalho fraco possuíam uma representação de futuro profissional mais pessimista do que os de áreas mais promissoras e atribuíam as dificuldades antecipadas a razões externas a si mesmos, embora tenham demonstrado otimismo quanto a suas chances de conseguir trabalho (Neiva, 1996). Verificou-se, ainda, que os estudantes do grupo de mercado de trabalho fraco apresentavam um nível de motivação em relação à profissão menor do que os do grupo de mercado de trabalho bom (Neiva, 1993), sendo também mais afetados pela ansiedade em relação ao futuro profissional (Neiva, 1995). Em um outro estudo sobre egressos universitários, Callegari (2001) observou que a inserção profissional (estar ou não atuando na profissão) era explicada principalmente por variáveis indicadoras de características pessoais dos sujeitos (como auto-eficácia percebida, iniciativa, valorização do próprio potencial, busca por *status* profissional, disponibilidade e interesse na busca de emprego e persistência e não-acomodação ao mercado de trabalho) e, em acréscimo, por variáveis ligadas ao desempenho acadêmico e formação complementar (possuir especialização, dominar idiomas ou ter habilidades em informática). Estas pesquisas, contudo, não investigaram quais variáveis da formação acadêmica contribuíram ou não para o projeto profissional ou o ingresso no mercado de trabalho, nem avaliaram outras repercussões psicológicas da transição sobre os participantes.

As narrativas obtidas neste estudo, por seu turno, revelaram que o sentimento de decisão quanto ao projeto profissional e a qualidade da transição estão relacionadas a um conjunto de experiências que marcam a trajetória de formação acadêmica, a características pessoais e também a fatores contextuais, entre os quais se incluem a situação do mercado de trabalho e outros tipos de barreiras e apoios percebidos. Note-se, contudo, que estes elementos são todos relacionados entre si, afetando-se mutuamente.

O processo de transição da universidade para o mercado de trabalho inicia-se quando da tomada de consciência da necessidade dessa transição pelo estudante, pelo menos enquanto uma preocupação ou tarefa autonomamente reconhecida. Neste sentido, percebe-se que os jovens em geral só começam a considerar seriamente essa questão no final de seus cursos de graduação. A experiência na universidade normalmente não prepara o jovem para essa tarefa, o que resulta no uso de estratégias tradicionais de ingresso no mercado de trabalho (tais como envio de currículos ou abertura de consultórios), nem sempre frutíferas ou com os resultados almejados. Os egressos surpreendem-se com as dificuldades encontradas no processo de transição e tentativa de estabelecimento profissional, demonstrando uma falta de informações e preparo nesse sentido (resultados estes que convergem com as conclusões de Callegari, 2001).

As dificuldades enfrentadas parecem, de fato, relacionadas à situação do mercado de trabalho. Egressos do curso de Odontologia (com mercado menos favorável) descreveram sentimentos de maior preocupação ou insatisfação com suas situações profissionais do que os egressos da Farmácia. Em parte, tais preocupações decorrem do próprio tipo de inserção profissional dos odontólogos, que têm na atividade autônoma uma alternativa de trabalho, com toda a insegurança e dificuldades inerentes a esta modalidade ocupacional. No entanto, o impacto da situação do mercado de trabalho sobre os projetos e sentimentos dos egressos durante a transição não é homogêneo. Outros fatores interferem nesse processo, como a qualidade da experiência de formação, a rede social do sujeito e algumas características pessoais.

As experiências de formação, como aqui entendidas, vão além do currículo formal e estendem-se às atividades extra-curriculares como bolsas de pesquisa, monitorias e participação em projetos de extensão. Tais atividades, assim como os estágios curriculares, propiciam ao estudante um contato com a prática que, por sua vez, ajuda a desenvolver o senso de competência profissional e ainda possibilita uma exploração de si mesmo e do mundo da profissão. Dessa forma, o egresso encontra-se melhor instrumentalizado para decidir-se acerca do projeto profissional pós-universitário, como sugerem os resultados de pesquisas que investigaram a relação entre progresso na decisão vocacional e comportamento exploratório (Blustein, Pauling, DeMania & Faye, 1994; Phillips & Blustein, 1994).

Ainda, as atividades extra-curriculares possibilitam o desenvolvimento de atitudes e habilidades não contempladas na formação curricular. Elas exigem do

estudante uma maior responsabilidade e conseqüente engajamento com a sua própria formação. O graduando desenvolve, assim, autonomia para aprender e um senso crítico a respeito das relações entre produção de conhecimento, teoria e prática profissional. Além disso, as atividades extra-curriculares oportunizam o aprendizado de habilidades interpessoais consideradas relevantes no exercício da profissão e mesmo para o ingresso no mercado de trabalho, tais como saber relacionar-se com os outros e trabalhar em equipes (saber se expressar). O contato mais personalizado com profissionais experientes pode permitir ainda, além de um aprendizado diferenciado, uma maior identificação do aluno em formação com a sua própria profissão, na medida em que esses profissionais podem servir de modelos na construção de uma imagem profissional pessoal.

Os conhecimentos e habilidades trabalhados dentro do currículo formal dos cursos estudados, contudo, não preparam para o mercado de trabalho, segundo a perspectiva dos informantes. Embora os conteúdos até possam ser atualizados e pertinentes, falta um contato mais próximo com a realidade profissional, o que produz insegurança no início da carreira. Fora isso, noções práticas de como se colocar no mercado de trabalho e lidar com dificuldades cotidianas, tais como o *marketing* pessoal e a cobrança de honorários não são usualmente abordadas, o que dificulta o delineamento e a implementação dos projetos profissionais.

Neste contexto, a rede social do sujeito torna-se importante para facilitar o processo de transição. De um lado, o apoio emocional, usualmente vindo da família, auxilia na superação de eventuais desânimos decorrentes de contratempos e frustrações de expectativas. De outro, o apoio estrutural é o que muitas vezes viabiliza a transição. Esse apoio pode vir tanto na forma econômica (quando a família “financia” o início da vida profissional), quanto na forma de indicações de trabalho. Os “contatos” (com colegas, professores e outros profissionais) mantidos pelos estudantes durante a formação parecem ser mais importantes para a inserção no mercado de trabalho do que outras estratégias utilizadas, como o envio de currículos para empresas. Deve-se notar que muitos dos contatos profissionais estabelecidos pelos graduandos viabilizaram-se através das experiências complementares de formação que eles realizaram ao longo de seus cursos, o que ressalta ainda mais a importância dessas experiências para o processo de transição.

A influência de atributos psicológicos pessoais no processo de formação e transição também é significativa. Pessoas abertas a novas experiências e com atitudes

mais exploratórias parecem engajar-se mais em atividades que propiciam o desenvolvimento de habilidades úteis ao exercício profissional e também aumentam as chances de ampliar a sua rede social no âmbito profissional, o que é nitidamente um facilitador do processo de inserção no mercado. De fato, características de personalidade como extroversão, abertura à experiência e *locus* de controle interno têm se mostrado consistentemente relacionadas ao desenvolvimento ou decisão de carreira (Tokar, Fischer & Subich, 1998). Além disso, a confiança pessoal dos egressos nas suas próprias capacidades de progredir na profissão parece conduzir a expectativas mais positivas acerca do futuro profissional, o que sugere a relevância da auto-eficácia (Bandura, 2001) para a transição e o progresso na própria carreira.

Em contraste, pessoas retraídas, com habilidades de expressão pouco desenvolvidas, podem acabar envolvendo-se menos em experiências que poderiam lhes enriquecer pessoal e profissionalmente. Em um único estudo localizado que investigou os efeitos da timidez sobre variáveis relacionadas a carreira, não foi observada relação entre timidez e exploração, apenas com cristalização de autoconceito (Hamer & Bruch, 1997). O argumento dos autores foi de que o instrumento utilizado não era sensível aos aspectos sociais envolvidos na exploração. Os casos aqui estudados sugerem que essa parece ser a via através da qual a timidez inibe o desenvolvimento vocacional e o progresso na carreira, qual seja, a redução do comportamento exploratório que está associado à interação com outras pessoas. Um certo medo de explorar, então, poderia explicar porque alguns alunos restringem sua formação aos aspectos formais do currículo de seus cursos, deixando de ampliar suas oportunidades de aprendizado. Por fim, o estabelecimento de planos profissionais e a sua implementação entre os egressos da universidade também parecem ser negativamente influenciados por um tipo de indecisão mais “crônica” presente em outras esferas da vida que não apenas a profissional – aspecto este também identificado em outros estudos (Fuqua & Hartman, 1983; Hartman, Fuqua, Blum, & Hartman, 1985).

Independentemente do quão decididos são os egressos, ou do seu nível de inserção no mercado de trabalho, a transição da universidade para o mundo laboral traz um conjunto de implicações para suas vidas. Na verdade, toda a trajetória acadêmica produz efeitos sobre os estudantes, culminando na transição para o mundo do trabalho. A principal mudança percebida pelos egressos na transição, no entanto, diz respeito à independência financeira e à possibilidade de realização de uma série de objetivos de vida proporcionados pelo dinheiro (morar sozinho, ter um carro, viajar...). Além da

autonomia econômica, contudo, os jovens egressos começam a construir para si (ou almejam construir) uma autonomia que poderíamos chamar psicológica, no sentido de não se sentirem mais sob a tutela dos pais (tendo que dar justificativas sobre seus atos) e também de assumir responsabilidade pela sua vida cotidiana. A noção de responsabilidade é muito saliente no discurso dos egressos em transição. De um ponto de vista mais subjetivo, esta é a outra mudança importante que se opera na transição – o sentir-se cobrado e a própria cobrança pessoal em relação ao desempenho profissional.

4.8. Interpretação fenomenológica

A análise de inspiração fenomenológica desloca-se em passos sinérgicos que sucessivamente ampliam a compreensão do fenômeno em estudo. Assim, a descrição apresentou o contexto amplo da transição da universidade para o mercado de trabalho, indicando situações, emoções e cognições que compunham a experiência dos entrevistados. Já a redução buscou especificar os elementos presentes na descrição, salientando os aspectos facilitadores e dificultadores da transição e os significados dessa experiência para os egressos. A interpretação, ao contrastar descrição e redução, oferece uma visão crítica do problema, buscando redefinir os significados do fenômeno. Amplia-se o entendimento através de um esforço reflexivo que busca ir além do manifesto, re-situando o fenômeno e indicando novos caminhos para pensá-lo.

As narrativas trazidas pelos entrevistados indicaram claramente que a transição da universidade para o mercado de trabalho é uma experiência heterogênea. A inserção no mercado se dá em diferentes níveis: uns conseguem empregos bons e desejados em um curto espaço de tempo, outros conseguem empregos não muito interessantes, outros ainda optam pela via do trabalho autônomo, tendo um retorno muito variável. O tempo que levam para atingir esse primeiro estágio ocupacional também pode variar substancialmente. É questionável, portanto, se podemos falar *da transição*. Talvez fosse melhor nos referirmos a *transições*. Outro aspecto a ser considerado é se podemos estabelecer um “fim” para a transição. A heterogeneidade e riqueza das experiências relatadas sugere que entre a formatura e a consolidação de uma certa posição profissional podem existir muitas transições, como trocas de empregos, retorno aos estudos ou oscilações no volume de trabalho autônomo. Assim sendo, a carreira profissional pode ser entendida como uma transição contínua, que alterna ciclos de estabilidade com outros de mudança. Esta interpretação é coerente com a teoria

desenvolvimental de Super (1957; Super, Savickas & Super, 1996), que vê a carreira como uma sucessão de papéis ocupacionais vividos ao longo do ciclo vital.

Neste contexto, a capacidade de adaptação que o indivíduo apresenta frente às circunstâncias que envolvem a sua carreira é muito mais importante do que simplesmente o seu nível de decisão em relação ao projeto profissional. A adaptabilidade de carreira (Goodman, 1994) é uma habilidade que se faz cada vez mais necessária em um mundo onde há cada vez menos empregos e cada vez mais insegurança para quem trabalha (DeMasi, 2000; Jones, 1996; Rifkin, 1995). Ela refere-se não à prontidão para fazer uma tomada de decisão em relação à carreira, mas sim à prontidão para lidar **com** condições de trabalho mutantes e mesmo **com** diferentes tipos de trabalho ao longo da vida (Goodman, 1994).

Podemos nos perguntar, portanto, até que ponto os jovens egressos da universidade estão preparados para enfrentar essa nova realidade do mercado de trabalho. Mais do que isso, podemos nos perguntar se a educação oferecida no ensino superior promove o desenvolvimento das atitudes e habilidades necessárias à adaptabilidade, que são basicamente a abertura a novas experiências, comportamento exploratório e flexibilidade (Goodman, 1994). Os achados deste estudo sugerem que, em parte, sim – a universidade oferece algumas oportunidades para o desenvolvimento destas habilidades, mas de uma maneira não tão sistemática. Os benefícios do envolvimento em atividades extracurriculares e o contato informal com o corpo docente aqui verificado corrobora achados de outros estudos (Pascarella, 1980). No entanto, pode ser que sejam exatamente os estudantes mais auto-eficazes, mais exploratórios e abertos a experiências que procurem esses tipos de atividades, produzindo assim um ciclo retroalimentado de desenvolvimento de competências, enquanto aqueles alunos mais retraídos permanecem à margem do processo. Duas linhas de ação se impõem aqui: a primeira é verificar se, de fato, existem diferenças entre os alunos que buscam e os que não buscam as atividades complementares; a segunda é implementar programas de orientação à carreira dentro da própria universidade que estimulem os jovens a explorar mais a si mesmos e suas profissões, assumindo maior responsabilidade pela sua formação. Em acréscimo, os currículos necessitam aproximar teoria e prática, estimulando ainda o desenvolvimento de habilidades que possam ser transferidas (Paul, 1989) para outros contextos de trabalho, caso a situação do mercado assim obrigue o profissional. É o caso, por exemplo, das habilidades de gerenciamento, relacionamento interpessoal, liderança e trabalho em equipe. Além disso, seria útil que os formandos

recebessem orientações quanto à elaboração de um projeto profissional e a estratégias de inserção no mercado de trabalho – uma necessidade já detectada em outros estudos (Callegari, 2001; Serviço de Orientação Profissional UFRGS, 2000).

Este estudo sugere também que características pessoais estão relacionadas à qualidade do processo de transição. Senso de agência pessoal (Bandura, 2001), atitude exploratória (Joordan, 1963) e abertura à experiência (Costa & McCrae, 1988) parecem facilitar a transição, enquanto traços de timidez e “indecisividade” – uma característica de indecisão crônica associada a neuroticismo (Tokar, Fischer & Subich, 1998) – parecem prejudicar esse processo. Sem dúvida, mais pesquisas são necessárias envolvendo essas variáveis entre estudantes universitários e egressos, a fim de esclarecer melhor quais seus antecedentes e suas conseqüências no desenvolvimento de carreira. Com base em novos estudos, programas de aconselhamento poderão ser delineados e oferecidos a estas populações. É importante ressaltar que são principalmente os atributos pessoais que fazem com que situações objetivamente iguais sejam percebidas de maneira diferentes pelos indivíduos. Assim, o que para uma pessoa representa uma barreira, por outra pode ser visto como um desafio e estímulo, dependendo de suas disposições pessoais (Lent, Brown & Hackett, 2000).

É desta conjunção de fatores objetivos e subjetivos que emerge o significado da transição para cada sujeito. O término do curso superior recoloca para o jovem as questões relacionadas a escolhas e identidade. É preciso, mais uma vez, encontrar um espaço de reconhecimento no laço social, fora da família, assim como foi feito quando da escolha do curso universitário. Anuncia-se, também, o afastamento do egresso de sua família. Trata-se, de certo modo, de uma reedição dos processos de separação do jovem de seus pais que caracterizam a adolescência (Steinberg, 1996), mas agora vivenciados em um plano mais efetivo no qual a separação física torna-se possível. Mesmo assim, parece não haver uma ruptura abrupta nos laços que ligam o jovem à sua família. De certa forma, a vinculação à família permanece durante o período de transição para o mercado de trabalho, indicando que o processo de estabelecimento da autonomia associado ao início da atividade laboral tende a ser gradativo, ao menos entre jovens universitários de classe média que vivem com os pais. A estratégia de dar continuidade aos estudos, de certa maneira, pode ser também um modo de postergar a desvinculação à família, além de possibilitar um maior volume de incursões exploratórias em vários âmbitos da vida, uma vez que as responsabilidades do trabalho e do autogerenciamento ainda não estão plenamente presentes. De qualquer forma, independentemente do

caminho trilhado pelo jovem após a formatura, a transição universidade-mercado de trabalho caracteriza um momento crucial no desenvolvimento¹⁰, onde novamente os movimentos de separação e vinculação à família aparecem como pano-de-fundo na construção dos projetos profissionais e da própria identidade, algo já reconhecido entre adolescentes (Destri, 1996).

As narrativas dos egressos acerca da própria identidade profissional durante a transição revela que ela ainda não está muito bem definida nesse período. A identidade parece se definir apenas à medida em que os jovens passam a conquistar o reconhecimento pela sua atividade e também atingem outras metas de vida que podem ser viabilizadas pelo trabalho. A transição é um momento em que o jovem começa a ter uma consciência mais aguda dos seus valores, especialmente se estes não são contemplados na esfera do trabalho. Assim, compreende-se os questionamentos que podem surgir já nesse período, indicando que os jovens profissionais estão redimensionando o lugar que o trabalho ocupa ou pode ocupar nas suas vidas e os benefícios ou realizações que ele pode trazer. Passado o seu momento inicial, no qual a preocupação primordial é a inserção no mercado de trabalho, a experiência de transição amplia-se para as outras esferas da vida pessoal. Não se trata mais de deixar de ser estudante para ser apenas profissional, e sim de deixar ou transformar os vínculos até agora tidos com família e amigos para organizar-se material e psicologicamente de uma nova maneira, assumindo outros papéis que vão além do papel profissional. Este é o desafio trazido pela transição e ao qual o jovem deve dar uma resposta.

Não obstante, enquanto o indivíduo não se estrutura de maneira completamente autônoma e assume novos papéis, as possibilidades de exploração permanecem abertas durante esse período, em todos os aspectos da vida. Parece haver até mesmo uma necessidade de exploração nesse período, manifestada no desejo concreto de poder viajar expresso por alguns entrevistados. Arnett (2000) chama esta etapa da vida adulez emergente, pois o jovem já não é mais adolescente, mas ao mesmo tempo não assumiu ainda os papéis típicos da vida adulta. De fato, com uma certa independência econômica e a relativa liberdade que a indefinição de papéis sociais possibilita, esse é possivelmente o momento mais propício a explorações no ciclo vital. Enquanto na adolescência os comportamentos exploratórios eram muito mais lúdicos e não tinham

¹⁰ Esta afirmativa aplica-se, é claro, apenas aos grupos com características sócio-demográficas e culturais semelhantes às do grupo de entrevistados deste estudo, tipicamente jovens brancos, solteiros, de classe média e que vivem com os pais.

objetivos definidos, na adultez emergente é possível experimentar situações diferentes de um modo mais comprometido (isto é, tendo em vista compromissos futuros), e assim ir construindo um projeto de vida (Arnett, 2000).

As próprias atividades profissionais no período da transição parecem ter um caráter mais exploratório do que permanente. Na perspectiva da teoria desenvolvimental de Super (Super, Savickas & Super, 1996), pode-se dizer que se tratam de tentativas de implementação do autoconceito (identidade). Contudo, pode-se também questionar se nesse momento já existe um autoconceito profissional suficientemente delineado para ser “implementado”. Pelo que sugerem as narrativas dos entrevistados, tais “tentativas” operam no sentido inverso ao proposto pela teoria: são elas que ajudam a definir a identidade profissional, na medida em que vão possibilitando ao jovem “testar” na realidade suas preferências ocupacionais e também reconhecer aspectos pessoais positivos e negativos relevantes para o exercício profissional. A identidade, portanto, se constrói nesse processo reversivo entre expressão e percepção de si (Gomes, 1998), onde a cada ação exercida (expressão) corresponde uma transformação em si mesmo (percepção), que por seu turno leva a uma nova ação, que às vezes reafirma a identidade e outras vezes lhe exige uma re-elaboração.

É perfeitamente aceitável, portanto, que exista uma certa indecisão quanto ao projeto profissional entre jovens recém-formados ou que estão há pouco tempo no mercado de trabalho. Tal indecisão pode ser até positiva, na medida em que seja um indicador de flexibilidade e abertura à experiência, características saudáveis da adaptabilidade de carreira (Goodman, 1994; Krumboltz, 1992).

Talvez o grande desafio que se coloque hoje para os jovens que estão iniciando suas carreiras profissionais e também para aqueles que não conseguem se inserir no mercado de trabalho seja exatamente o de compreender que as mudanças que vêm ocorrendo no mundo do trabalho cada vez mais vão exigir flexibilidade e o desenvolvimento contínuo de novas habilidades. Dentro desse contexto, a profissão em si mesma (referendada por um diploma) não tem tanta importância quanto a capacidade do indivíduo de gerar ou ampliar oportunidades de trabalho para si. Portanto, faz-se necessário que tanto as universidades quanto os orientadores profissionais coadunem esforços no sentido formar e orientar estudantes mais comprometidos com suas carreiras e melhor preparados para enfrentar a nova realidade do mundo do trabalho.

4.9. Considerações finais

Este estudo abordou, a partir de uma perspectiva fenomenológica, a problemática da transição da universidade para o mercado de trabalho de jovens egressos universitários, tendo os depoimentos dos entrevistados apontado para uma grande diversidade de experiências de transição. Apesar dessa variabilidade, observou-se que em geral os egressos enfrentaram maiores dificuldades do que o esperado ao tentarem se colocar no mercado de trabalho.

Os egressos revelaram também sentir-se despreparados para a transição. Esta falta de preparo foi percebida especialmente em relação à formação prática oferecida pelos cursos, tendo sido criticada principalmente a falta de estágios. Além disso, a formação curricular básica não propiciou o desenvolvimento de habilidades consideradas importantes para o exercício profissional, como habilidades de relacionamento interpessoal. Os entrevistados assinalaram, ainda, que não houve uma preparação ou orientação mais específica quanto a estratégias de inserção no mercado de trabalho e mesmo de aspectos práticos da vida profissional cotidiana. É evidente, portanto, a necessidade de que as instituições de ensino superior repensem os seus currículos e dêem mais espaço à formação prática dos alunos, o que felizmente já vem ocorrendo em função das orientações gerais das novas diretrizes curriculares vigentes para os cursos de graduação.

Por outro lado, foi possível identificar uma série de fatores que, de alguma forma, se relacionaram com a transição e ajudaram a qualificá-la. Em especial, salientaram-se as experiências de formação complementares, como bolsas, monitorias e projetos de extensão, que possibilitaram o desenvolvimento de habilidades necessárias ao bom exercício profissional que não eram contempladas no currículo formal. Também relevante no discurso dos entrevistados foi a referência feita à rede social no âmbito profissional. Os contatos feitos com colegas e amigos foram fatores facilitadores para o ingresso no mercado de trabalho, assim como o apoio familiar nos planos econômico e emocional. Algumas características pessoais também mostraram-se importantes para o processo de transição. Particularmente, pessoas com elevada auto-eficácia e um senso de agência pessoal pareceram envolver-se mais em comportamentos de tipo exploratório durante a formação e mesmo depois da formatura, adquirindo assim mais conhecimento sobre si e a profissão e também desenvolvendo habilidades profissionalmente relevantes. Em contraste, traços de personalidade indicadores de inibição estiveram relacionados a histórias de transição menos exitosas.

Enfim, é necessário também reconhecer as limitações do presente estudo. Em primeiro lugar trata-se de uma pesquisa qualitativa em que participaram majoritariamente egressos de apenas dois cursos de uma mesma universidade. Portanto, muitas das conclusões aqui apresentadas podem refletir especificidades da amostra estudada, ou mesmo dos cursos selecionados. Ressalte-se, contudo, que isto não invalida de forma alguma a pesquisa. Na verdade, as análises e conclusões apresentadas são oferecidas como possibilidades de interpretação sobre o fenômeno, que podem (ou não) estar presentes na experiência vivida de outras pessoas. De qualquer forma, outros estudos precisam ser realizados, com outras amostras e mesmo com outras metodologias, a fim de se expandir o conhecimento sobre o fenômeno da transição.

CAPÍTULO V

CONSIDERAÇÕES FINAIS DA TESE

5.1 Considerações finais

Esta tese teve por objetivo descrever e analisar o processo de transição da universidade para o mercado de trabalho de jovens formandos e egressos universitários. No primeiro estudo, focalizou-se, através de critérios quantitativos, as expectativas acerca do futuro profissional e a decisão de carreira de jovens formandos. No segundo, as expectativas sobre a transição foram abordadas qualitativamente através de entrevistas com alunos às vésperas de suas formaturas. Por fim, no terceiro estudo, uma visão qualitativa e retrospectiva da transição foi apresentada, tomando por base os depoimentos de jovens que haviam concluído seus cursos e já atuavam ou estavam tentando se estabelecer no mercado de trabalho.

Os resultados dos três estudos convergem em diversos pontos e complementam-se uns aos outros. O Estudo 1 mostrou que, de um modo geral, os formandos estavam otimistas com relação a suas possibilidades de virem a ingressar no mercado de trabalho, embora não esperassem atingir a independência econômica tão cedo. Além disso, observou-se que uma situação mais favorável do mercado parecia influenciar positivamente as expectativas sobre o futuro profissional, contrariamente ao observado por Neiva (1996). É possível que a divergência nos resultados deva-se à inclusão, no estudo de Neiva (1996), de formandos que já atuavam de alguma forma no mercado de trabalho da profissão, aspecto este controlado nas análises do presente estudo. Ressalte-se, no entanto, que o nível de decisão de carreira observado ao final do curso dependeu muito mais da percepção pessoal de oportunidades do que das condições mais objetivas de ofertas de trabalho. Da mesma forma, destacaram-se como preditores da decisão de carreira variáveis mais propriamente “individuais”, tais como senso de competência profissional (relacionado ao construto de auto-eficácia – Bandura, 2001) e clareza sobre si mesmo (equivalente à clareza de autoconceito – Super, Savickas & Super, 1996). Por sua vez, o senso de competência profissional mostrou-se associado a comportamentos exploratórios relacionados à profissão, assim como à participação em bolsas de pesquisa (mas não à monitoria). De modo um tanto surpreendente, a participação em bolsa de iniciação científica mostrou-se um preditor negativo da percepção de oportunidades profissionais. Este último resultado foi interpretado como sendo um indicador de que o

envolvimento em pesquisa de alguma forma afasta o estudante da realidade do mundo aplicado da profissão, fazendo com que vislumbre oportunidades de trabalho mais restritas. Já o fato da participação em monitorias não ter apresentado correlação com as demais variáveis estudadas – o que não era esperado, pois supunha-se que seus efeitos seriam positivos sobre a decisão e a eficácia – deixou uma questão em aberto. É possível que exista uma grande variabilidade na qualidade das experiências em monitoria, com diferentes impactos sobre o desenvolvimento vocacional (por exemplo, existem monitorias que são mais práticas enquanto outras são mais teóricas), o que pode ter se refletido nos resultados.

Por sua vez, os Estudos 2 e 3 confirmaram e qualificaram os resultados obtidos no primeiro estudo e ainda ampliaram a compreensão do fenômeno da transição. Os depoimentos colhidos indicaram, de fato, um grande otimismo dos estudantes quando da conclusão de seus cursos universitários, embora o estudo 3 tenha mostrado que a realidade enfrentada pelos egressos é bem mais difícil do que o imaginado. Existe um grande despreparo para a transição. Os jovens possuem conhecimentos reduzidos acerca da realidade do mercado de trabalho e não chegam propriamente a planejar a sua transição. A própria trajetória universitária é muitas vezes experienciada sem um maior comprometimento em termos da formação profissional, o que faz com que muitos estudantes só se dêem conta da necessidade de estarem preparados para o mercado ao final de seus cursos.

Um conjunto de fatores que compõem a experiência universitária, contudo, mostraram-se relevantes para a construção de uma identidade profissional e para a elaboração de projetos futuros. Experiências práticas, especialmente estágios, foram mencionadas nesse sentido, assim como bolsas de pesquisa e monitorias. Note-se, aqui, que a análise qualitativa complementou e suplementou a análise quantitativa, permitindo esclarecer ou ao menos levantar novas hipóteses interpretativas acerca dos resultados obtidos no primeiro estudo. A análise qualitativa foi ao encontro das hipóteses iniciais relativas à importância de atividades como pesquisa e monitoria, o que não havia ficado evidente no estudo quantitativo. Além disso, os relatos sugerem a pertinência da interpretação de que a participação em pesquisa pode ter um efeito ambíguo no que diz respeito à preparação para o exercício profissional: por um lado ela promove o desenvolvimento de algumas habilidades importantes (como o raciocínio crítico, a autonomia etc), mas por outro diminui as possibilidades do aluno se envolver em outras atividades vinculadas mais diretamente com o mercado de trabalho, como

estágios voluntários, por exemplo. Entende-se, assim, porque no estudo quantitativo a percepção de oportunidades profissionais mostrou-se negativamente associada à participação em pesquisa quando os aspectos exploratórios nela envolvidos foram controlados. Por outro lado, nos estudos qualitativos foi observada uma relação entre as experiências de monitoria e o desenvolvimento de um senso de competência profissional, algo não identificado no estudo quantitativo. Este é um ponto que precisa ser melhor investigado em futuras pesquisas, operacionalizando a participação em monitorias de uma maneira mais detalhada.

As análises qualitativas sugeriram ainda, assim como o estudo quantitativo, que aspectos individuais parecem estar mais fortemente associados à decisão de carreira, ao envolvimento dos jovens com a sua própria formação e a uma transição eficaz do que aspectos mais objetivos como a situação do mercado de trabalho. Não se quer dizer com isso que o ambiente não tenha nenhuma importância nesse processo, ou que seu papel seja pouco relevante. Pelo contrário, se o ambiente de formação fosse talvez um pouco mais estruturado e oferecesse aos estudantes de uma maneira mais sistemática informações e oportunidades para desenvolverem habilidades pertinentes à tarefa de transição, possivelmente as trajetórias de formação e inserção profissional seriam bem menos dependentes das diferenças individuais. As narrativas dos entrevistados mostraram também que a transição é um processo heterogêneo e que pode se estender por um período de tempo variável. De fato, ela não se resume à tarefa de ingressar no mercado de trabalho. Ela ainda é um período de exploração de si mesmos e de oportunidades profissionais, constituindo-se numa etapa de busca de autonomia não apenas no campo ocupacional e financeiro, mas também em outras esferas da vida pessoal. Trata-se de um momento importante no desenvolvimento global do indivíduo, onde a identidade pessoal passa por transformações e reafirmações em função das interações que ocorrem entre o indivíduo e o seu contexto.

Os resultados obtidos nos três estudos permitiram descrever de maneira ampla o panorama da transição da universidade para o mercado de trabalho, demonstrando a riqueza de se abordar um problema a partir de diferentes perspectivas metodológicas. No primeiro estudo, foi oferecido aos participantes um contexto (questionário), dentro do qual deveriam indicar suas escolhas (respostas). Os resultados assim obtidos caracterizaram-se por definir a amplitude do problema de pesquisa, estabelecendo seus limites sob uma perspectiva quantitativa. Em termos metodológicos, trata-se de uma análise sistemática fundamentada em *data*, ou aquilo que é dado (Lanigan, 1988). Por

outro lado, os estudos 2 e 3 fundamentaram-se em uma análise qualitativa sistêmica baseada em *capta*, ou aquilo que é tomado (Lanigan, 1988). Nestes estudos, os participantes escolhiam os contextos relevantes para dar conta de suas experiências (escolhas). Dessa forma, os relatos dos informantes permitiram tipificar os dados do estudo 1, esclarecendo-os e definindo qualitativamente aquilo que no estudo quantitativo era apenas uma abstração. Ilustrou-se, assim, a complementaridade que existe entre estudos quantitativos e qualitativos, onde os resultados de um servem de contexto para a interpretação do outro, e vice-versa.

Em seu conjunto, os achados desta tese apontam para uma intrincada inter-relação de variáveis que contribuem para o resultado final que é a transição para o mercado de trabalho. De um lado, temos as características pessoais, tais como maior ou menor flexibilidade, comportamento exploratório e senso de agência pessoal influenciando o quanto cada indivíduo se engaja autonomamente em sua formação e no próprio processo da transição. Do outro lado, temos as características do contexto, como a qualidade das experiências oferecidas pelo curso universitário, o apoio social (afetivo ou estrutural) e o próprio mercado de trabalho demarcando as possibilidades do processo. A busca de uma compreensão do fenômeno da transição não pode privilegiar o indivíduo mais do que o contexto, ou vice-versa. Na verdade, a construção da identidade e do projeto profissional é uma via de mão dupla onde o contexto delimita inicialmente as oportunidades de carreira (tanto em termos de formação quanto de inserção no mercado de trabalho), mas estas mesmas oportunidades transformam o indivíduo que pode, por sua vez, modificar ou buscar novos contextos de formação, expandindo assim as suas possibilidades.

É evidente, contudo, o papel que o contexto educacional tem sobre a formação profissional e o próprio processo de transição. O modelo de educação universitária em geral não promove o pensar sobre a carreira, restringindo-se na maior parte das vezes a um ensino centrado em conteúdos e técnicas que supostamente habilitam o aluno ao exercício profissional. Embora isto até possa ser verdadeiro, falta uma maior aproximação do ensino com a realidade do mercado de trabalho e a prática profissional. Nesse sentido, as orientações gerais apontadas pelas novas diretrizes curriculares para o ensino superior brasileiro podem ser um possível caminho para uma reorganização curricular que contemple uma formação mais associada aos aspectos práticos das profissões. Ressalte-se, ainda, a importância de oferecer e estimular os alunos a envolverem-se em atividades complementares de formação como a participação em

pesquisas e monitorias. Além disso, as universidades poderiam ainda oferecer serviços especializados de orientação profissional para seus alunos, voltados tanto àqueles em formação quanto àqueles que estão em vias de se formar e necessitam refletir e se preparar para a transição ao mercado de trabalho.

É preciso também que a própria psicologia passe a dar mais atenção aos aspectos vocacionais ao longo do desenvolvimento (Vondracek, 2001). No Brasil, a maioria dos estudos na área vocacional exploram aspectos da indecisão profissional entre estudantes do ensino médio que se preparam para o vestibular. Estudos com universitários tendem a abordar a problemática da re-opção de curso (por exemplo, Magalhães & Redivo, 1998; Sbardelini, 1997), e não os projetos profissionais e de vida dos jovens.

Os desafios impostos pela transição da universidade para o mercado de trabalho são desafios que também se colocam para a psicologia vocacional. As mudanças que vêm ocorrendo no mundo do trabalho (DeMasi, 2000; Rikfin, 1995) exigem cada vez mais flexibilidade por parte dos indivíduos e capacidade de criar novas perspectivas de trabalho. Além disso, os espaços de trabalho e não-trabalho no contexto vital tem se tornado menos distintos, o que realça a importância de se abordar a questão vocacional de uma maneira mais integrada a outras questões que também são importantes para cada sujeito. Uma orientação para a transição deve ser abrangente e compreensiva, buscando identificar os temas de vida e os valores que cada indivíduo deve ter consciência ao construir o seu projeto profissional (Savickas, 1995). Enfim a psicologia vocacional precisa urgentemente expandir seus horizontes para poder dar conta das novas necessidades que vêm surgindo no mundo do trabalho contemporâneo, sem contudo perder o seu vínculo com a psicologia como um todo, especialmente a psicologia do desenvolvimento (Vondracek, 2001). Isso inclui também a necessidade de construir instrumentos adequados para a pesquisa e a orientação profissional em outras etapas do desenvolvimento que não apenas a adolescência.

Em síntese, este estudo procurou ampliar a abrangência dos estudos na área de desenvolvimento vocacional focalizando o fenômeno da transição da universidade para o mercado de trabalho. Algumas limitações da pesquisa, no entanto, precisam ser reconhecidas. Uma vez que o contato com os participantes foi bastante difícil, estes não puderam ser escolhidos aleatoriamente como seria o ideal; dessa forma, as amostras obtidas nos estudos podem ter sofrido um processo de auto-seleção, onde pessoas menos motivadas (até mesmo com suas profissões) podem ter deixado de contribuir com suas opiniões. Além disso, deve-se ter em mente que foram pesquisados apenas

estudantes e egressos de uma mesma universidade, com uma riqueza de opções extracurriculares não existente em outras universidades da região. Nos estudos qualitativos, ainda, optou-se por focalizar apenas formandos e egressos de dois cursos universitários. Isso possibilitou uma maior homogeneidade nas experiências relatadas e assim permitiu o realce das diferenças individuais. No entanto, não se pode transpor indiscriminadamente os resultados aqui apresentados para outros contextos de formação. Apesar disso, as possibilidades apontadas neste trabalho com certeza permitem levantar hipóteses que podem ser verificadas posteriormente em novos estudos.

Pesquisas futuras poderiam conduzir estudos de caso mais aprofundados, buscando verificar como se dá a gênese das características pessoais que afetam o desenvolvimento de carreira, assim como suas influências nos comportamentos vocacionalmente relevantes. Além disso, pesquisas longitudinais devem ser desenvolvidas buscando mapear a formação profissional e a transição para o mercado de trabalho, de forma a descrever de maneira mais nítida os processos e transformações envolvidos na transição. Outra alternativa é a focalização de cursos ou profissões específicas, com o intuito de salientar as peculiaridades de cada formação (ou mesmo de cada instituição de ensino) que são importantes para a tarefa de transição. Neste sentido, especial atenção poderia ser dada à identificação de padrões de formação e de transição em cada modalidade profissional estudada.

Enfim, estas são algumas sugestões de novas pesquisas que podem vir a enriquecer o universo da psicologia vocacional, especialmente no Brasil. Espera-se que as reflexões oferecidas nesta tese possam servir de inspiração a novos estudos e a ampliação dos horizontes nesse campo do conhecimento.

REFERÊNCIAS

- Albert, K. A. & Luzzo, D. A. (1999). The role of perceived barriers in career development: A social cognitive perspective. *Journal of Counseling and Development*, 77, 431-436.
- Arnett, J. J. (1997). Young people's conceptions of the transition to adulthood. *Youth and Society*, 29, 1-23.
- Arnett, J. J. (1998). Learning to stand alone: The contemporary American transition to adulthood in cultural and historical context. *Human Development*, 41, 295-315.
- Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55, 469-480.
- Arnett, J. J., & Taber, S. (1993). Adolescence terminable and interminable: When does adolescence end? *Journal of Youth and Adolescence*, 23, 517-537.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: W. H. Freeman.
- Bandura, A. (2001). Social Cognitive Theory: Na Agentic Perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1-26.
- Barret, T. C. & Tinsley, H. E. (1977). Vocational self-concept cristalization and vocational indecision. *Journal of Counseling Psychology*, 24, 301-307.
- Bee, H. (1997). *O ciclo vital*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Betz, N. E. (1994). Self-concept theory in career development and counseling. *Career Development Quarterly*, 43, 32-41.
- Betz, N. E. & Serling, D. A. (1993). Construct validity of fear of commitment as an indicator of career indecisiveness. *Journal of Career Assessment*, 1, 21-34.
- Blatt, S. J. & Blass, R. B. (1996). Relatedness and self-definition: A dialetic model of personality development. Em G. G. Noam & K. W. Fischer (Eds.), *Development and vulnerability in close relationships* (pp. 309-338). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Blustein, D. L. (1997). A context-rich perspective of career exploration across the life roles. *Career Development Quarterly*, 45, 260-274.
- Blustein, D. L. (1999). A match made in heaven? Career development theories and the school-to-work transition. *Career Development Quarterly*, 47, 348-352.
- Blustein, D. L., Pauling, M. L., DeMania, M. E. & Faye, M. (1994). Relation between exploratory and choice factors and decisional progress. *Journal of Vocational Behavior*, 44, 75-90.

- Blustein, D. L., Prezioso, M. S. & Schultheiss, D. E. (1995). Attachment theory and career development: Current status and future directions. *The Counseling Psychologist*, 23, 416-432.
- Blustein, D. L., Walbridge, M. M., Friedlander, M. L. & Palladino, D. E. (1991). Contributions of psychological separation and parental attachment to the career development process. *Journal of Counseling Psychology*, 38, 39-50.
- Bolles, R. N. (1998). *Qual a cor do seu pára-queidas? Como conseguir um emprego e descobrir a profissão dos seus sonhos*. Rio de Janeiro: GMT.
- Boosma, H. A., Graafsma, T. L. G., Grotevant, H. D. & Levita, D. J. de. (Eds.) (1994). *Identity and development: An interdisciplinary approach*. Thousand Oaks: Sage.
- Brown, D. (2000). Theory and the school-to-work transition: Are there recommendations suitable for cultural minorities? *Career Development Quarterly*, 48, 370-384.
- Cabrera, A. F., Castañeda, M. B., Nora, A. & Hengstler, R. (1992). The convergence between two theories of college persistence. *Journal of Higher Education*, 63, 143-164.
- Callanan, G. A. & Greenhaus, J. H. (1990). The career indecision of managers and professionals: development of a scale and test of a model. *Journal of Vocational Behavior*, 37, 79-103.
- Callegari, M. M. (2001). *A inserção profissional de egressos universitários*. Dissertação de Mestrado não publicada, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Campbell, J. D., Trapnell, P. D., Heine, S. J., Katz, I. M., Lavelle, L. F. & Lehman, D. R. (1996). Self-concept clarity: Measurement, personality correlates, and cultural boundaries. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 141-156.
- Ciampa, A. da C. (1984). Identidade. Em S. T. M. Lane & W. Codo (Orgs), *Psicologia social: o homem em movimento* (pp. 58-75). São Paulo: Brasiliense.
- Chartrand, J. M., Rose, M. L., Elliot, T. R., Marmarosh, C. & Caldwell, S. (1993). Peeling back the onion: Personality, problem-solving, and career decision-making style correlates of career indecision. *Journal of Career Assessment*, 1, 66-82.
- Costa, P. T. & McCrae, R. R. (1988). From catalogue to classification: Murray's needs and the five-factor model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 55, 258-265.

- DeMasi, D. (2000). *O futuro do trabalho.: fadiga e ócio na sociedade pós-moderna*. Rio de Janeiro/Brasília: José Olympio/Editora da UnB.
- Destri, F. S. (1996). *Relações entre pais e filhos adolescentes e o processo de escolha profissional*. Dissertação de Mestrado não publicada, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Donnay, D. A. C. & Borgen, F. H. (1999). The incremental validity of vocational self-efficacy na examination of interest, self-efficacy, and occupation. *Journal of Counseling Psychology*, 46, 432-447.
- Erikson, E. H. (1976). *Identidade, juventude e crise*. Rio de Janeiro: Zahar. (originalmente publicado em 1968)
- Flum, H. & Blustein, D. L. (2000). Reinvigorating the study of vocational exploration: A framework for research. *Journal of Vocational Behavior*, 56, 380-404.
- Fouad, N. A. & Arbona, C. (1994). Careers in a cultural context. *Career Development Quarterly*, 43, 96-104.
- Fuqua, D.R. & Hartman, B.W. (1983). Differential diagnosis and treatment of career indecision. *Personnal and Guidance Journal*, 62,27-29.
- Franco, S. (1998). *Criando o próprio futuro*. 4 ed. São Paulo: Ática.
- Frischenbrüder, S. L. (1999). *O desenvolvimento vocacional na adolescência: autoconceito e comportamento exploratório*. Dissertação de Mestrado não publicada. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Gergen, K. J. (1991). *The saturated self: dilemmas of identity in contemporary life*. New York: Basic Books.
- Gianakos, I. (1999). Patterns of career choice and career decision-making self-efficacy. *Journal of Vocational Behavior*, 54, 244-258.
- Gilligan, C. (1987). Adolescent development reconsidered. *New Directions for Child Development*, 37, 63-92.
- Giorgi, A. (1995). Phenomenological psychology. Em J. A. Smith, H. Harré & L. Langenhove (Eds.), *Rethinking psychology* (pp. 24-42). London: Sage.
- Gomes, W. B. (1998). A entrevista fenomenológica e o estudo da experiência consciente. Em W. B. Gomes (Org.), *Fenomenologia e pesquisa em psicologia* (pp. 19-44). Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS.
- Goodman, J. (1994). Career adaptability: A construct whose time has come. *Career Development Quarterly*, 43, 74-84.

- Greene, A. L., Wheatley, S. M. & Aldava, J. F., IV. (1992). Stages on life's way: Adolescents' implicit theories of the life course. *Journal of Adolescent Research*, 7, 364-381.
- Guerra, A-L. & Braungart-Rieker, J. M. (1999). Predicting career indecision in college students: The roles of identity formation and parental relationships factors. *Career Development Quarterly*, 47, 255-266.
- Hamer, R.J. & Bruch, M.A. (1997). Personality Factors and Inhibited Career Development: Testing the Unique Contribution of Shyness. *Journal of Vocational Behavior*, 50, 382-400.
- Hartman, B. W., Fuqua, D. R., Blum, C. R. & Hartman, C. T. (1985). A study of the predictive validity of the Career Decision Scale in identifying longitudinal patterns of career indecision. *Journal of Vocational Behavior*, 27, 202-209.
- Hermans, H. J. M., Kempen, H. J. G. & Van Loon, R. J. P. (1992). The dialogical self: beyond individualism and rationalism. *American Psychologist*, 47, 23-33.
- Hotza, M. A. S. & Lucchiari, D. H. P. S. (1998). A re-escolha profissional dos vestibulandos da UFSC de 1997. *Revista da ABOP*, 2(1), 97-110.
- Jacques, M. da G. (1993). *Trabalho, educação e construção da identidade*. Tese de Doutorado não publicada, Pontificia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Jordaan, J. P. (1963). Exploratory behavior: The formation of self and occupational concepts. *Career development: Self-concept theory* (pp. 42-78). New York: College Entrance Examination Board - Columbia University.
- Josselson, R. (1994). Identity and relatedness in the life cycle. Em H. A. Bosma, T. L. G. Graafsma, H. D. Grotevant & D. J. de Levita (Orgs.), *Identity and Development* (pp. 81-102). Thousand Oaks: Sage.
- Klaczynski, P. A. (1990). Cultural-developmental tasks and adolescent development: Theoretical and methodological considerations. *Adolescence*, 25, 811-823.
- Krücke, B. (1997). Parental behaviors and adolescents' career exploration. *Career Development Quarterly*, 45, 341-350.
- Krumboltz, J. D. (1992). The wisdom of indecision. *Journal of Vocational Behavior*, 41, 239-244.
- Krumboltz, J. D. & Worthington, R. L. (1999). The school-to-work transition from a learning theory perspective. *Career Development Quarterly*, 47, 312-325.

- Lamas, B. S. & Rech, T. (1999). O simbolismo do rito de passagem em uma mudança vital. *Psico*, 30(2), 143-162.
- Lanigan, R. L. (1988). *Phenomenology of communication*. Pittsburgh: Duquesne University Press.
- Lassance, M. C. P. & Gocks, A. (1995). A formação da identidade profissional em universitários: a questão da prática. *Anais do II Simpósio Brasileiro de Orientação Vocacional e Ocupacional* (pp. 65-70). São Paulo: ABOP.
- Lassance, M. C. P., Gocks, A. & Francisco, D. J. (1993). Escolha profissional em estudantes universitários: estilos de escolha. *Anais do I Simpósio Brasileiro de Orientação Vocacional e Ocupacional* (s/p). São Paulo: ABOP.
- Lent, R. W., Brown, S. D. & Hackett, G. (1996). Career development from a social cognitive perspective. Em: D. Brown, L. Brooks & Associates (Eds.), *Career choice and development*. (3. ed.) (pp. 373-421). San Francisco: Jossey-Bass.
- Lent, R. W., Brown, S. D. & Hackett, G. (2000). Contextual supports and barriers to career choice: A social cognitive analysis. *Journal of Counseling Psychology*, 47, 36-49.
- Lent, R. W., Hackett, G. & Brown, S. D. (1999). A social cognitive view of school-to-work transition. *Career Development Quarterly*, 47, 297-311.
- Logan, R. D. (1983). A re-conceptualization of Erikson's identity stage. *Adolescence*, 28, 943-946.
- Lucas, J. L. & Wanberg, C. R. (1995). Personality correlates of Jones' three-dimensional model of career indecision. *Journal of Career Assessment*, 3, 315-329.
- Magalhães, M. de O., Lassance, M. C. P., & Gomes, W. B. (1998). Escolha vocacional em adolescentes. Em W. B. Gomes (Org.), *Fenomenologia e pesquisa em psicologia* (pp. 161-195). Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS.
- Magalhães, M. de O. & Redivo, A. (1998). Re-opção de curso e maturidade vocacional. *Revista da ABOP*, 2(2), 7-28.
- Markus, P. & Nurius, H. (1986). Possible selves. *American Psychologist*, 41, 954-969.
- McAdams, D. P. (1993). *The stories we live by: personal myths and the making of the self*. New York: The Guilford Press.
- McAdams, D. P. (1988). *Power, intimacy and the life story: personological inquiries into identity*. New York: The Guilford Press.
- Meyer, B. W. & Winer, J. L. (1993). The Career Decision Scale and neuroticism. *Journal of Career Assessment*, 1, 171-180.

- Neiva, K. M. C. (1993). Efeitos psicológicos das restrições do mercado de trabalho sobre a motivação e a ansiedade dos estudantes brasileiros em fim de estudos universitários. *L'orientation Scolaire et Professionnelle*, 22(3), 273-282.
- Neiva, K. M. C. (1995). O comportamento dos estudantes brasileiros em fim de estudos universitários segundo seus destinos profissionais: uma aplicação do modelo Lisrel. *Revue européenne de Psychologie Appliquée*, 45(2), 103-108.
- Neiva, K. M. C. (1996). Fim dos estudos universitários: efeitos das dificuldades do mercado de trabalho na representação do futuro profissional e no estabelecimento de projetos pós-universitários dos estudantes. *Psicologia USP*, 7(1/2), 203-224.
- Neiva, K. M. C. (1998). Escala de maturidade para a escolha profissional (EMEP): estudo de validade e fidedignidade. *Revista Unib*, 6, 43-61.
- Osipow, S.H. ; Carney, C.G. & Barak, A. (1976). A scale of Educational-Vocational Undecidedness: A Typological Approach. *Journal of Vocational Behavior*, 9, 233-243.
- Pascarella, E. T. (1980). Student-faculty informal contact and college outcomes. *Review of Educational Research*, 50, 545-595.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation methods*. Beverly Hills: Sage.
- Paul, J-J. (1989). Algumas reflexões sobre as relações entre o ensino superior e o mercado de trabalho no Brasil. *Documento de trabalho NUPES 8/89*.
- Pelletier, D., Bujold, C., & Noiseux, G. (1985). *Desenvolvimento vocacional e crescimento pessoal* (4ª ed). Petrópolis: Vozes.
- Philips, S.D. & Blustein, D.L. (1994). Readiness for career choices: Planning, exploring, and deciding. *Career Development Quarterly*, 43, 63-73.
- Polkinghorne, D. E. (1988). *Narrative knowing and the human sciences*. Albany: State University of New York Press.
- Prado, F. D. (1990). *Acesso e evasão de estudantes na graduação: a situação do curso de Física da USP*. Tese de Doutorado. São Paulo: Faculdade de Educação/USP.
- PROGRAD/UFRGS (1998). Quem são os alunos da UFRGS. *Fascículos PROGRAD*, n°12.
- Raggatt, P. T. F. (2000). Mapping the dialogical self: Towards a rationale and method of assessment. *European Journal of Personality*, 14, 65-90.
- Rifkin, J. (1995). *O fim dos empregos*. Rio de Janeiro: Makron Books.
- Sarriera, J. C. & Verdin, R. (1996). Os jovens à procura de trabalho: uma análise qualitativa. *Psico*, 27(1), 59-70.

- Sarriera, J. C., & Teixeira, R. P. (1997). Itinerários descritivos e diferenciais de transição da escola ao trabalho dos jovens de Porto Alegre. *Psico*, 28(2), 117-137.
- Sarriera, J. C., Sá, S. D. & Teixeira, R. P. (1997). Valores, atribuições e estratégias de procura de emprego: um estudo transcultural. *Psico*, 28(1), 131-148.
- Savickas, M. L. (1995). Constructivist counseling for career indecision. *Career Development Quarterly*, 43, 363-373.
- Savickas, M. L. (1999). The transition from school to work: A developmental perspective. *Career Development Quarterly*, 47, 326-336.
- Sbardelini, E. T. B. (1997). *A reopção de curso na Universidade Federal do Paraná*. Tese de Doutorado. Ribeirão Preto: USP.
- Schiller, R. A. (1998). The relationship of developmental tasks to life satisfaction, moral reasoning, and occupational attainment at age 28. *Journal of Adult Development*, 5, 239-254.
- Schwartzman, S. & Castro, M. H. M. (1991). *Trajatória acadêmica e profissional dos alunos da USP*. Documento de trabalho NUPES n. 2. São Paulo: NUPES.
- Serviço de Orientação Profissional UFRGS (2000). Expectativas e opiniões de formandos sobre sua situação ao final do curso universitário. *Manuscrito não publicado*. Porto Alegre: SOP/UFRGS.
- Spokane, A. R. (1996). Holland's theory. Em D. Brown, L. Brooks, & Associates (Eds), *Career choice and development* (pp. 33-74). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Steinberg, L. (1996). *Adolescence*. New York: McGraw-Hill.
- Stumpf, S. A., Colarelli, S. M. & Hartman, K. (1983). Development of the Career Exploration Survey (CES). *Journal of Vocational Behavior*, 23, 191-226.
- Super, D. E. (1957). *The Psychology of Careers*. New York: Harper & Row.
- Super, D. E. (1963a). Self-concepts in vocational development. Em: D. E. Super, R. Starishevsky, N. Matlin, e J. P. Jordaan (Eds.), *Career development: Self-concept theory* (pp. 1-14). New York: College Entrance Examination Board - Columbia University.
- Super, D. E. (1963b). Toward making self-concept theory operational. *Career development: Self-concept theory* (pp. 17-31). New York: College Entrance Examination Board - Columbia University.
- Super, D. E. (1980). A life-span, life-space approach to career development. *Journal of Vocational Behavior*, 16, 282-298.

- Super, D. E. (1983). Assessment in career guidance: Toward truly developmental counseling. *Personnel and Guidance Journal*, *61*, 555-562.
- Super, D. E., Savickas, M. L., & Super, C. M. (1996). The life-span, life-space approach to careers. Em: D. Brown, L. Brooks & Associates (Eds.), *Career choice and development*. (3. ed.) (pp. 121-178). San Francisco: Jossey-Bass.
- Super, D. E.; Starishevsky, R.; Matlin, N.; & Jordaan, J. P. (1963). *Career development: Self-concept theory*. New York: College Entrance Examination Board - Columbia University.
- Sverko, B. & Vizek-Vidovik, V. (1995). Studies of the meaning of work: Approaches, models, and some of the findings. Em D. E. Super & B. Sverko (Eds), *Life roles, values and careers* (pp. 3-21). San Francisco: Jossey-Bass.
- Swanson, J. L. & Fouad, N. A. (1999). Applying theories of person-environment fit to the transition from school to work. *Career Development Quarterly*, *47*, 337-347.
- Swanson, J. L. & Tokar, D. M. (1991a). College students' perceptions of barriers to career development. *Journal of Vocational Behavior*, *38*, 92-106.
- Swanson, J. L. & Tokar, D. M. (1991b). Development and initial validation of the Career Barriers Inventory. *Journal of Vocational Behavior*, *39*, 344-361.
- Swanson, J. L. & Woitke, M. B. (1997). Theory into practice in career assessment for women: Assessment and interventions regarding perceived career barriers. *Journal of Career Assessment*, *5*, 431-450.
- Taylor, K.M. and Betz, N.E. (1983). Applications of Self-Efficacy Theory to the Understanding and Treatment of Career Indecision. *Journal of Vocational Behavior*, *22*, 63-81.
- Teixeira, M. A. P. & Gomes, W. B. (2000). Autonomous career change among professionals: An empirical phenomenological study. *Journal of Phenomenological Psychology*, *31*, 78-96.
- Tesch, R. (1990). *Qualitative research: analysis types and software tools*. New York: The Falmer Press.
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education – theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, *45*, 89-125.
- Tokar, D. M., Fischer, A. R. & Subich, L. M. (1998). Personality and vocational behavior: A selective review of the literature, 1993-1997. *Journal of Vocational Behavior*, *53*, 115-153.

- Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Proplan. Departamento de Pesquisa Institucional. (1985). *Graduados UFRGS: triênio 1976/78*. Porto Alegre: UFRGS.
- Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Proplan. Departamento de Pesquisa Institucional. (1992). *Graduados UFRGS: triênio 1979/1981*. Porto Alegre: UFRGS.
- Vondracek, F. W. (2001). The developmental perspective in vocational psychology. *Journal of Vocational Behavior*, 59, 252-261.
- Werbel, J. D. (2000). Relationships among career exploration, job search intensity, and job search effectiveness in graduating college students. *Journal of Vocational Behavior*, 57, 379-394.
- Widdershoven, G. A. M. (1994). Identity and development: A narrative perspective. Em H. A. Boosma, T. L. G. Graafsma, H. D. Grotevant, & D. J. de Levita (Eds.), *Identity and development: An interdisciplinary approach* (pp. 103-117). Thousand Oaks: Sage.
- Wiley, N. (1996). *O self semiótico*. São Paulo: Loyola.
- Wulff, M. B. & Steitz, J. A. (1999). A path model of the relationship between career indecision, androgyny, self-efficacy and self-esteem. *Perceptual and Motor Skills*, 88, 935-940.

ANEXO 1

Tabela A1.1 – Classificação hierárquica dos cursos quanto à situação do mercado de trabalho, conforme impressões dos participantes.

Curso ¹	Número de participantes	Indicador da situação do mercado de trabalho ²	Classificação do mercado de trabalho ³
Publicidade e Propaganda	4	2	mais favorável
Educação Física	17	2,12	mais favorável
Ciências Contábeis	4	2,25	mais favorável
Biblioteconomia	9	2,33	mais favorável
Farmácia	38	2,37	mais favorável
Pedagogia	8	2,50	mais favorável
Enfermagem	8	2,5	mais favorável
Medicina	17	2,53	mais favorável
Letras	11	2,64	mais favorável
Engenharia Mecânica	15	2,67	mais favorável
Economia	6	2,67	mais favorável
Geografia	7	2,71	mais favorável
Relações Públicas	4	2,75	menos favorável
Engenharia de Alimentos	5	3,00	menos favorável
Química	6	3,17	menos favorável
Engenharia Civil	11	3,18	menos favorável
Arquitetura	8	3,25	menos favorável
Veterinária	3	3,33	menos favorável
Odontologia	44	3,48	menos favorável
História	4	3,5	menos favorável
Psicologia	11	3,55	menos favorável
Matemática	3	3,67	menos favorável
Jornalismo	4	3,75	menos favorável
Engenharia Química	5	4	menos favorável

¹ Foram incluídos nesta lista apenas os cursos com número de representantes na pesquisa igual ou superior a 3, totalizando 252 participantes, com idades menores que 31 anos. Foram ainda excluídos casos com escores extremos (maiores do que 3 desvios-padrão) nas variáveis de interesse central da pesquisa.

² Indicador da situação do mercado de trabalho, calculado como a média das opiniões individuais dos estudantes de cada curso, onde 1 = muito bom e 6 = muito ruim.

³ Classificação dicotômica da situação do mercado de trabalho, a partir da hierarquia dos índices. Os cursos da primeira metade da lista foram classificados como tendo um mercado de trabalho mais favorável e os da segunda metade menos favorável.

ANEXO 2

Instrumento de pesquisa do Estudo 1 (formatado)

EXPECTATIVAS PROFISSIONAIS ENTRE FORMANDOS UNIVERSITÁRIOS

Caro formando: Sou estudante de doutorado em Psicologia do Desenvolvimento na UFRGS e colaboro com o Serviço de Orientação Profissional da Universidade. Esta pesquisa faz parte de minha tese de doutorado e trata das expectativas de alunos que estão concluindo a faculdade em relação a suas profissões. Este estudo nos ajudará a compreender melhor esse importante momento do desenvolvimento pessoal e de carreira, contribuindo para a elaboração de serviços que visem facilitar a transição da universidade para o mercado de trabalho. Por isso sua colaboração é muito importante. Tudo o que você precisa fazer é responder este questionário e enviá-lo pelo correio **o mais breve possível** usando o envelope pré-pago e endereçado. Muito obrigado pela sua colaboração. Informações adicionais podem ser obtidas pelo telefone 345-1395, com Marco Teixeira (e-mail: pesquisa_formandos@hotmail.com).

Observação: em vários pontos deste questionário é feita referência à “sua profissão”. Considere sempre, ao responder, a profissão relacionada ao curso que você está concluindo, mesmo que você exerça atualmente outra atividade profissional ou não pretenda exercer a profissão relacionada ao seu curso.

1. Curso (escreva o nome do curso): _____
2. Sexo: () F () M 3. Idade: _____ 4. Ano em que iniciou o curso: _____
5. Estado civil: () Solteiro/a () Casado/a ou outra forma de união () Separado/a () Viúvo/a
6. Você mora com: () os pais () sozinho () amigos () família própria () outros parentes
7. Renda familiar:

() até 500 reais	() de 2501 a 3000 reais	() de 5001 a 5500 reais
() de 501 a 1000 reais	() de 3001 a 3500 reais	() de 5501 a 6000 reais
() de 1001 a 1500 reais	() de 3501 a 4000 reais	() de 6001 a 6500 reais
() de 1501 a 2000 reais	() de 4001 a 4500 reais	() de 6501 a 7000 reais
() de 2001 a 2500 reais	() de 4501 a 5000 reais	() acima de 7000 reais
8. Você tem atividade remunerada regular que não seja bolsa, estágio ou monitoria? () Sim () Não
9. Se sim, a atividade exercida está relacionada ao curso? () Sim () Não
10. Como você avalia o mercado de trabalho da sua profissão, de um modo geral?

() muito bom	() razoável mas tendendo a bom	() ruim
() bom	() razoável mas tendendo a ruim	() muito ruim
11. Considerando a atual situação do mercado de trabalho e as suas possibilidades pessoais, suas chances de exercer a sua profissão logo após o término do curso são:

() bem grandes	() grandes	() médias	() poucas	() nenhuma
-----------------	-------------	------------	------------	-------------

() eu não pretendo exercer a minha profissão pelo menos por seis meses após a formatura
12. Você já definiu o que você vai fazer após terminar o curso universitário?

() Sim	() Estou em dúvida	() Não
---------	---------------------	---------
13. Quais dos projetos abaixo você pretende realizar após a faculdade? (é possível marcar mais de um)

() a – continuar os estudos, fazendo especialização, mestrado ou doutorado
() b – fazer outro curso universitário
() c – conseguir um emprego ou trabalho na profissão (ou continuar trabalhando na profissão)
() d – conseguir um emprego ou trabalho qualquer (ou continuar com um trabalho fora da profissão)
() e – outro projeto (escreva): _____
14. Qual dos projetos anteriores você pretende realizar em primeiro lugar? Escreva a letra: _____
15. Você acredita que terá dificuldades para realizar este seu primeiro projeto? () Sim () Não
16. Que chances você acha que tem de vir a realizar o seu primeiro projeto?

() menos de 20%	() de 40 a 59%	() 80% ou mais
() de 20 a 39%	() de 60 a 79%	

17. Quanto tempo após a formatura você acha que levará até conseguir trabalho **na sua profissão** que lhe permita ter independência econômica? (no caso de você optar por ser autônomo, estime o tempo que você acha que levará até obter a independência econômica). Obs.: por independência econômica entende-se um rendimento mensal médio capaz de suprir as necessidades básicas de moradia, alimentação, vestuário, saúde e lazer de uma pessoa, sem depender de mais ninguém.

- () eu já trabalho na minha área profissional e sou independente financeiramente
 () até 3 meses () de 12 a 15 meses
 () de 3 a 6 meses () de 15 a 18 meses
 () de 6 a 12 meses () mais de 18 meses

18. Avalie o quanto você acha que cada fator listado abaixo pode vir a dificultar o seu ingresso no mercado de trabalho, escrevendo o número que corresponde à sua resposta nos espaços que estão na frente de cada item. Use a seguinte escala de respostas:

0 – não irá dificultar 1 - irá dificultar um pouco 2 - irá dificultar bastante

- [] a - falta de conhecimentos teóricos acerca da profissão
 [] b - falta de experiências práticas relacionadas à profissão
 [] c - falta de conhecimentos sobre como procurar empregos ou se colocar no mercado de trabalho
 [] d - falta de conhecimentos sobre alternativas de atuação profissional na minha área
 [] e - mercado de trabalho restrito
 [] f - falta de clareza sobre quais são meus interesses específicos na profissão
 [] g - falta de contato com pessoas da área que possam ajudar na inserção no mercado de trabalho
 [] h - falta de habilidades pessoais para o exercício da profissão
 [] i - discriminação em relação a pessoas do meu sexo
 [] j - falta de dinheiro para iniciar a carreira (para montar escritório, consultório, empresa, etc)
 [] k - pouca motivação para exercer a profissão

19. Dentre as dificuldades assinaladas, qual você considera mais crítica? Escreva a letra: _____

20. De um modo geral, como foi o seu desempenho acadêmico (notas) durante a faculdade?

- () entre 50 e 59% () entre 60 e 69% () entre 70 e 79% () entre 80 e 89% () entre 90 e 100%

21. Em que medida você realizou as seguintes atividades **nos últimos dois anos**? Responda escrevendo o número que corresponde à sua resposta nos espaços que estão na frente de cada item, de acordo com a escala abaixo. O número 1 indica que você não realizou a atividade descrita, enquanto o número 5 significa que você a realizou muito. Não esqueça que você pode e deve usar os números intermediários 2, 3 e 4 para expressar graus variados de envolvimento nas atividades mencionadas.

Não realizei	1	2	3	4	5	Realizei muito
--------------	---	---	---	---	---	----------------

- [] a - Experimentei diferentes atividades profissionais.
 [] b - Busquei oportunidades para praticar as habilidades referentes à minha profissão.
 [] c - Obtive informações sobre tipos de trabalho específicos que eu gostaria de ter.
 [] d - Iniciei conversas com pessoas que trabalham nas minhas áreas profissionais preferidas.
 [] e - Busquei informações sobre o mercado de trabalho e oportunidades de emprego em geral na minha profissão.
 [] f - Fiz cursos extra-curriculares ligados à minha profissão.
 [] g - Realizei estágios extra-curriculares relacionados à minha profissão.

22. Você foi bolsista de iniciação científica durante o seu curso universitário?

- () Não fui bolsista () Sim, de 6 meses a 1 ano () Sim, de 2 a 3 anos
 () Sim, no máx. por 6 meses () Sim, de 1 a 2 anos () Sim, por mais de 3 anos

23. Você foi monitor de disciplina durante o seu curso universitário?

- () Não fui monitor () Sim, de 6 meses a 1 ano () Sim, de 2 a 3 anos
 () Sim, no máx. por 6 meses () Sim, de 1 a 2 anos () Sim, por mais de 3 anos

Responda os itens a seguir **escrevendo o número que melhor representa a sua opinião nos quadrados que antecedem cada frase**, de acordo com a chave de respostas apresentada. Você pode usar os números 1, 2, 3, 4 ou 5, dependendo do quanto você discorda ou concorda com as afirmações.

Discordo totalmente	Mais discordo que concordo	Em dúvida	Mais concordo que discordo	Concordo totalmente
1	2	3	4	5

	1. Eu considero que tenho um projeto profissional realista para mim.
	2. Minhas crenças sobre mim mesmo freqüentemente são conflitantes.
	3. Eu tenho a quem recorrer se eu necessitar de ajuda em minha carreira profissional.
	4. Eu me sinto um tanto perdido em relação ao meu futuro profissional.
	5. Penso que terei dificuldades para conseguir viver da minha profissão.
	6. Eu passo boa parte do meu tempo pensando sobre o tipo de pessoa que eu realmente sou.
	7. Sinto que terei dificuldades para desempenhar bem o meu papel profissional.
	8. Às vezes eu sinto que eu não sou realmente a pessoa que eu aparento ser.
	9. Eu tenho metas definidas em relação à minha profissão e um plano para alcançá-las.
	10. De um modo geral, eu tenho uma idéia clara de quem e o quê eu sou.
	11. Eu confio plenamente na minha capacidade profissional.
	12. Eu tenho claro para mim o que eu considero importante em termos profissionais.
	13. Eu tenho as habilidades necessárias para exercer a minha profissão eficazmente.
	14. Eu sei o que eu preciso fazer para realizar as minhas metas profissionais.
	15. Eu freqüentemente tenho dificuldades para tomar decisões porque eu não sei o que eu quero realmente.
	16. Eu tenho com quem contar na tentativa de implementar meus projetos profissionais.
	17. Eu me sinto capaz de executar adequadamente as tarefas relacionadas à minha profissão.
	18. Eu não estou seguro sobre qual caminho seguir dentro da minha profissão.
	19. Eu raramente percebo conflitos entre aspectos diferentes da minha personalidade.
	20. Eu me sinto seguro para exercer a minha profissão.

	21. Eu tenho clareza sobre quais são os meus objetivos profissionais.
	22. Penso que será fácil obter um trabalho remunerado satisfatório na minha profissão.
	23. Eu me considero uma pessoa competente na minha profissão.
	24. Quando eu penso sobre o tipo de pessoa que eu fui no passado, eu não consigo ter muita certeza de como eu era.
	25. Eu tenho planos profissionais já bem estabelecidos.
	26. Um dia eu tenho uma opinião sobre mim mesmo e outro dia já tenho outra opinião.
	27. Pessoas que são significativas para mim têm me estimulado a investir em minha profissão.
	28. Não me sinto bem preparado para realizar minhas atividades profissionais.
	29. Se me pedissem para eu descrever a minha personalidade, minha descrição seria diferente de um dia para outro.
	30. Meus planos profissionais têm o apoio de pessoas que são importantes para mim.
	31. Tenho dificuldade em definir um plano profissional para mim.
	32. Acho que não será difícil minha inserção no mercado de trabalho.
	33. Minhas crenças sobre mim mesmo parecem mudar com muita frequência.
	34. Eu posso contar com o apoio de familiares ou amigos caso eu tenha dificuldades para me estabelecer em minha carreira.
	35. Eu me considero capaz de lidar com situações novas para mim em minha profissão.
	36. Eu vejo poucas oportunidades de trabalho para mim na minha área profissional.
	37. Mesmo que eu quisesse, eu não acho que seria possível eu dizer para alguém como eu realmente sou.
	38. Não sei muito bem o que fazer em termos profissionais depois que eu me formar.
	39. Acredito que vou conseguir me estabelecer profissionalmente sem grandes dificuldades.
	40. Às vezes eu penso que conheço mais as outras pessoas do que a mim mesmo.

Muito obrigado pela sua participação!

Eu gostaria muito de poder contar com a sua colaboração em futuras continuações deste estudo. Se você deseja se colocar à disposição para participar de futuros estudos, por favor preencha os campos abaixo (caso contrário deixe-os em branco). O fato de você se colocar à disposição não implica nenhuma obrigatoriedade em participar de qualquer pesquisa. Caso você seja contatado futuramente, os objetivos e procedimentos da pesquisa serão explicados e você poderá optar pela participação ou não na mesma. Mais uma vez obrigado pela sua colaboração e atenção. Não esqueça de enviar este questionário o mais breve possível pelo correio.

Nome: _____ E-mail: _____

Endereço: _____

Telefone(s) para contato: _____

ANEXO 3

Resultados da análise de componentes principais dos itens relacionados a decisão de carreira, clareza de autoconceito, auto-eficácia profissional, percepção de apoio ao projeto profissional e percepção pessoal de oportunidades profissionais, e composição das respectivas subescalas.

A fim de mensurar as variáveis decisão de carreira, clareza de autoconceito, auto-eficácia profissional, percepção de apoio aos projetos e percepção de oportunidades profissionais, um conjunto de 40 itens foi constituído, dos quais 28 foram elaborados pelo autor com base nas definições dos construtos e 12 (todos estes referentes à variável clareza de autoconceito) traduzidos de uma escala em inglês construída para avaliar o construto em questão (Campbell, Trapnell, Heine, Katz, Lavallo, Lehman, 1996).

A análise aqui apresentada teve por objetivo identificar, através de um processo de análise de componentes principais, se a distinção teórica esperada entre estas cinco variáveis se confirmaria empiricamente, além de apontar possíveis itens problemáticos para a composição das escalas. Para tanto, duas análises de componentes principais foram realizadas, a primeira com todos os 40 itens e a segunda excluindo alguns itens que não se mostraram adequados na primeira análise. A Tabela A3.1 mostra os resultados principais destas duas análises (cargas componenciais e percentuais de variância explicada). Em ambas as análises os índices Kaiser-Meyer-Olkin de adequação da amostra foram satisfatórios (0,91) e o teste de esfericidade de Bartlett foi significativo ($p < 0,001$), indicando a viabilidade da análise de componentes principais. Como havia a expectativa teórica de identificar-se 5 dimensões subjacentes ao conjunto dos itens, foram retidos para rotação apenas 5 componentes que explicaram 52,8% e 54,7% da variância total na primeira e na segunda análise, respectivamente. Além disso, o *scree test* em ambas as análises também sugeriu a retenção de 5 componentes para a rotação (vide figura A3.1, referente à segunda análise). O método de rotação utilizado foi o de rotação oblíqua, por admitir-se que os componentes devem estar correlacionados entre si.

A Tabela A3.1 mostra que a análise de componentes principais permitiu a identificação das 5 dimensões esperadas, sugerindo que tratam-se de construtos distintos, ainda que correlacionados. Além disso, à exceção dos itens 15, 19 e 35, que

não apresentaram cargas componenciais conforme o esperado, os demais itens mostraram-se indicadores adequados dos construtos em questão (note-se que a eliminação dos itens problemáticos não alterou a estrutura dos resultados, como se observa pela segunda análise). Assim, optou-se por compor as escalas com os seguintes itens: decisão de carreira (itens 1, 4, 9, 12, 14, 18, 21, 25, 31 e 38), clareza de autoconceito (itens 2, 6, 8, 10, 24, 26, 29, 33, 37 e 40), auto-eficácia profissional (itens 7, 11, 13, 17, 20, 23 e 28), percepção de apoio ao projeto profissional (itens 3, 16, 27, 30 e 34) e percepção de oportunidades profissionais (itens 5, 22, 32, 36 e 39). Os índices de consistência interna (*alpha de Cronbach*) obtidos para essas escalas assim compostas foram: .91 (decisão de carreira), .87 (clareza de autoconceito), .84 (auto-eficácia profissional), .68 (percepção de apoio ao projeto profissional) e .78 (percepção de oportunidades profissionais).

Figura A3.1 – Gráfico de *scree*

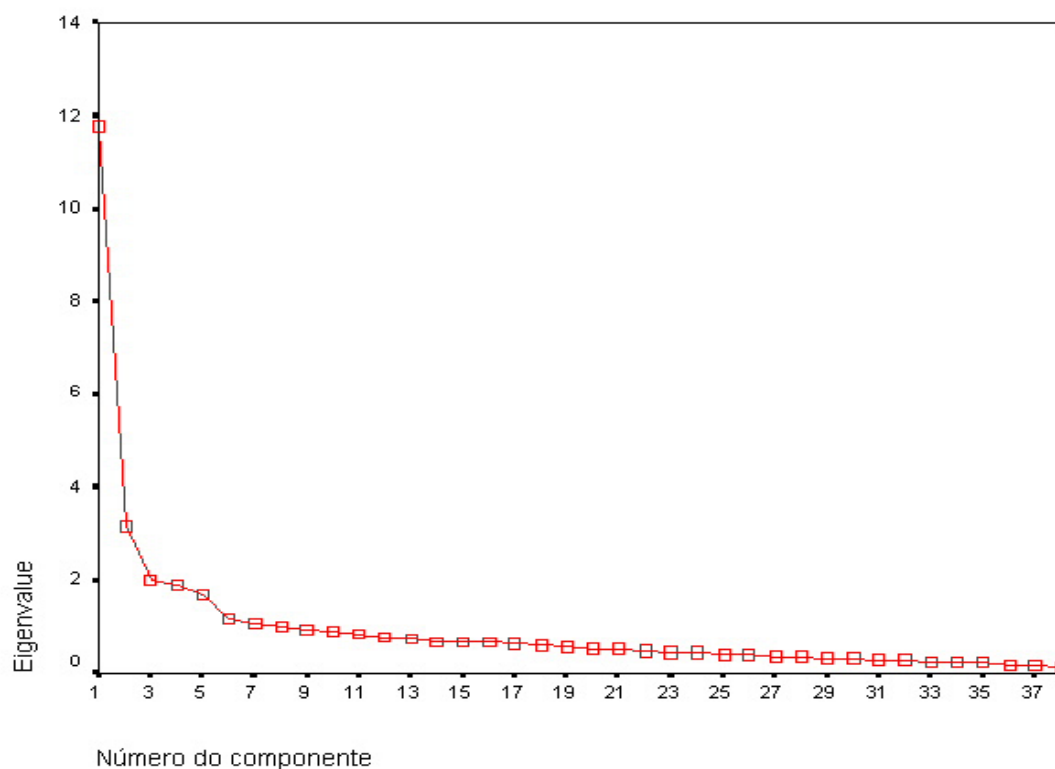


Tabela A3.1 – Resultados das análises de componentes principais (cargas
componenciais)

Item	Comp. I		Comp. II		Comp. III		Comp. IV		Comp. V	
	1ª	2ª	1ª	2ª	1ª	2ª	1ª	2ª	1ª	2ª
1. Eu considero que tenho um projeto profissional realista para mim. (D)	0,63									
		0,64								
4. Eu me sinto um tanto perdido em relação ao meu futuro profissional. (D)	0,59									
		0,58								
9. Eu tenho metas definidas em relação à minha profissão e um plano para alcançá-las. (D)	0,71									
		0,71								
12. Eu tenho claro para mim o que eu considero importante em termos profissionais. (D)	0,47									
		0,48								
14. Eu sei o que eu preciso fazer para realizar as minhas metas profissionais. (D)	0,51									
		0,52								
18. Eu não estou seguro sobre qual caminho seguir dentro da minha profissão. (D)	0,58									
		0,57								
21. Eu tenho clareza sobre quais são os meus objetivos profissionais. (D)	0,79									
		0,80								
25. Eu tenho planos profissionais já bem estabelecidos. (D)	0,83									
		0,84								
31. Tenho dificuldade em definir um plano profissional para mim. (D)	0,78									
		0,77								
38. Não sei muito bem o que fazer em termos profissionais depois que eu me formar. (D)	0,77									
		0,76								
2. Minhas crenças sobre mim mesmo freqüentemente são conflitantes. (C)			-0,43							
			-0,44							
6. Eu passo boa parte do meu tempo pensando sobre o tipo de pessoa que eu realmente sou. (C)			-0,69							
			-0,69							
8. Às vezes eu sinto que eu não sou realmente a pessoa que eu aparento ser. (C)			-0,71							
			-0,72							
10. De um modo geral, eu tenho uma idéia clara de quem e o quê eu sou. (C)			-0,56							
			-0,56							
15. Eu freqüentemente tenho dificuldades para tomar decisões porque eu não sei o que eu quero realmente. (C)										

19. Eu raramente percebo conflitos entre aspectos diferentes da minha personalidade. (C)										

24. Quando eu penso sobre o tipo de pessoa que eu fui no passado, eu não consigo ter muita certeza de como eu era. (C)	-0,67 -0,67			
26. Um dia eu tenho uma opinião sobre mim mesmo e outro dia já tenho outra opinião. (C)	-0,72 -0,73			
29. Se me pedissem para eu descrever a minha personalidade, minha descrição seria diferente de um dia para outro. (C)	-0,64 -0,65			
33. Minhas crenças sobre mim mesmo parecem mudar com muita frequência. (C)	-0,72 -0,73			
37. Mesmo que eu quisesse, eu não acho que seria possível eu dizer para alguém como eu realmente sou. (C)	-0,57 -0,58			
40. Às vezes eu penso que conheço mais as outras pessoas do que a mim mesmo. (C)	-0,67 -0,67			
7. Sinto que terei dificuldades para desempenhar bem o meu papel profissional. (E)			0,43 0,43	
11. Eu confio plenamente na minha capacidade profissional. (E)			0,57 0,55	
13. Eu tenho as habilidades necessárias para exercer a minha profissão eficazmente. (E)			0,70 0,70	
17. Eu me sinto capaz de executar adequadamente as tarefas relacionadas à minha profissão. (E)			0,81 0,79	
20. Eu me sinto seguro para exercer a minha profissão. (E)			0,73 0,71	
23. Eu me considero uma pessoa competente na minha profissão. (E)			0,59 0,58	
28. Não me sinto bem preparado para realizar minhas atividades profissionais. (E)			0,63 0,63	
35. Eu me considero capaz de lidar com situações novas para mim em minha profissão. (E)			-----	
3. Eu tenho a quem recorrer se eu necessitar de ajuda em minha carreira profissional. (A)		0,74 0,73		
16. Eu tenho com quem contar na tentativa de implementar meus projetos profissionais. (A)		0,79 0,79		
27. Pessoas que são significativas para mim têm me estimulado a investir em minha profissão. (A)		0,49 0,52		
30. Meus planos profissionais têm o apoio de pessoas que são importantes para mim. (A)		0,46 0,48		

34. Eu posso contar com o apoio de familiares ou amigos caso eu tenha dificuldades para me estabelecer em minha carreira.			0,73		
			0,73		
<u>5</u> . Penso que terei dificuldades para conseguir viver da minha profissão. (O)					0,46
					0,49
22. Penso que será fácil obter um trabalho remunerado satisfatório na minha profissão. (O)					0,75
					0,74
32. Acho que não será difícil minha inserção no mercado de trabalho. (O)					0,78
					0,77
<u>36</u> . Eu vejo poucas oportunidades de trabalho para mim na minha área profissional. (O)					0,66
					0,68
39. Acredito que vou conseguir me estabelecer profissionalmente sem grandes dificuldades. (O)					0,71
					0,71
% variância explicado	30,3	8,1	5,2	5,0	4,3
	31,1	8,6	5,4	5,2	4,6

Notas: Só foram listadas cargas componenciais superiores a 0,40. As letras entre parênteses após cada item indicam a escala à qual os itens estão vinculados (teoricamente, antes de ser feita a análise). Códigos: D - decisão de projeto profissional, C - clareza de autoconceito, E -auto-eficácia profissional, A - percepção de apoio aos projetos e O - percepção de oportunidades profissionais. Itens com número sublinhado tem sentido oposto em relação ao conteúdo da escala e foram revertidos antes da análise (os números dos itens indicam sua posição no questionário). Nas células que trazem as cargas componenciais por item, os resultados obtidos na primeira análise (1ª) são apresentadas na parte superior esquerda, e os resultados da segunda análise (2ª) na parte inferior direita de cada célula. O símbolo (----) indica que o item não foi incluído na análise.

ANEXO 4

Resultados da análise de componentes principais dos itens relacionados a comportamentos exploratórios vocacionais e criação das subescalas de exploração

Os itens referentes a comportamentos exploratórios vocacionais foram submetidos a uma análise de componentes principais com o objetivo de identificar possíveis dimensões subjacentes ao conjunto dos itens. Esta análise foi realizada duas vezes, a primeira com todos os itens e a segunda apenas com os itens selecionados a partir da primeira análise.

Na primeira análise obteve-se um índice de adequação da amostra Kaiser-Meyer Olkin de 0,70, considerado satisfatório para a realização de análise de componentes principais. O teste de esfericidade de Bartlett também foi significativo ($p < 0,001$), sugerindo a viabilidade da análise proposta. A análise indicou a existência de 3 componentes principais com *eigenvalues* maiores do que 1, explicando 67,8% da variação total, que foram retidos para rotação posterior. Optou-se por uma rotação oblíqua por admitir-se que possíveis dimensões de barreiras podem estar relacionadas entre si. A Tabela A4.1 mostra as cargas componenciais dos itens nestes três componentes.

Tabela A4.1 – Resultados da primeira análise de componentes principais dos itens de comportamento exploratório

Itens	Comp. I	Comp. II	Comp. III
a – Experimentei diferentes atividades profissionais.		0,65	
b – Busquei oportunidades para praticar as habilidades referentes à minha profissão.		0,72	
c - Obtive informações sobre tipos de trabalho específicos que eu gostaria de ter.	0,84		
d - Iniciei conversas com pessoas que trabalham nas minhas áreas profissionais preferidas.	0,78		
e – Busquei informações sobre o mercado de trabalho e oportunidades de emprego em geral na minha profissão.	0,72		
f - Fiz cursos extra-curriculares ligados à minha profissão.			0,90
g – Realizei estágios extra-curriculares relacionados à minha profissão.		0,84	
% de variância explicado	35,9	17,3	14,6

Nota: só listadas cargas superiores a 0,40.

Os resultados da primeira análise sugerem a existência de três componentes principais, mas o componente III tem apenas um item com carga elevada (item f). Por outro lado, os componentes I e II são claramente interpretáveis: o primeiro refere-se a comportamentos de busca de informações sobre a profissão e o mercado de trabalho (rotulado de “exploração de informação”), enquanto o segundo refere-se a comportamentos de busca de experiências práticas ligadas à profissão (denominado “exploração de prática”). O componente III, por sua vez, reflete um comportamento de busca de aprimoramento profissional através da realização de cursos, sendo de fato distinto dos dois primeiros. Devido à especificidade deste terceiro componente, decidiu-se explorar a estrutura dos itens sem a presença do item f, esperando-se identificar uma estrutura bidimensional correspondente aos componentes I e II.

Uma nova análise de componentes principais foi então realizada com os itens a, b, c, d, e, g, tendo-se obtido um índice de adequação de amostra Kaiser-Meyer-Olkin de 0,69, ainda aceitável para a análise de componentes principais. O teste de esfericidade de Bartlett também foi significativo ($p < 0,001$), novamente sugerindo a viabilidade da análise proposta. A análise indicou a existência de 2 componentes principais com *eigenvalues* maiores do que 1, explicando 60,9% da variação total, que foram retidos para rotação posterior (oblíqua). A Tabela A4.2 mostra as cargas componenciais dos itens nestes três componentes.

Tabela A4.2 – Resultados da segunda análise de componentes principais dos itens de comportamento exploratório

Itens	Comp. I	Comp. II
a – Experimentei diferentes atividades profissionais.		0,63
b – Busquei oportunidades para praticar as habilidades referentes à minha profissão.		0,73
c – Obtive informações sobre tipos de trabalho específicos que eu gostaria de ter.	0,84	
d – Iniciei conversas com pessoas que trabalham nas minhas áreas profissionais preferidas.	0,80	
e – Busquei informações sobre o mercado de trabalho e oportunidades de emprego em geral na minha profissão.	0,71	
g – Realizei estágios extra-curriculares relacionados à minha profissão.		0,86
% de variância explicado	40,6	20,2

Nota: só listadas cargas superiores a 0,40.

Os resultados desta segunda análise confirmaram a estrutura bidimensional esperada. Com base nestes resultados, duas subescalas de exploração foram propostas: exploração de prática (composta pelos itens a, b, g) e exploração de informação (composta pelos itens c, d, e). As consistências internas (*alpha* de *Cronbach*) das subescalas na amostra final do estudo foram: .62 (exploração de prática) e .69 (exploração de informação). Apesar dos índices de fidedignidade observados estarem abaixo do ideal, o uso e interpretação em separado destas duas dimensões é relevante do ponto de vista teórico, uma vez que referem-se claramente a duas tendências distintas de comportamento exploratório vocacional entre universitários. Além do mais, por se tratarem de escalas com apenas três itens, não seria de se esperar índices de consistência interna (*alphas de Cronbach*) elevados.

ANEXO 5

Roteiro de Entrevista - Estudo 2

1. Me conta um pouco sobre a tua trajetória na universidade, por que tu escolheste este curso, o que tu tens achado da faculdade... (explorar: motivos para a escolha, como escolheu, realização - ou não - de expectativas em relação ao curso, motivação em relação ao curso).
2. O que mais tu tens feito além da faculdade?
3. Tu tens planos sobre o que fazer depois de se formar? (explorar para cada projeto citado: quando e como surgiu a idéia, o que atrai, possíveis barreiras, que apoios possui em relação aos projetos).
4. Como tu descreverias o mercado de trabalho na tua profissão?
5. Tu tinhas idéia de como era o mercado de trabalho quando tu escolheu essa profissão?
6. Que fatores tu achas que são mais importantes para conseguir um lugar no mercado de trabalho na tua profissão?
7. Tu te sentes preparado para trabalhar na tua profissão?
8. Que tipos de experiências tu tivestes que mais te ajudaram nessa preparação (ou que tipos de experiências tu achas que faltaram)?
9. Como é que tu te sentes quando tu pensas no teu futuro profissional? (explorar: otimismo/pessimismo, senso de eficácia/competência, sentimentos em relação a um possível desemprego, frustrações ou conquistas).
10. Tu percebes alguma mudança em relação às tuas expectativas profissionais comparando quando tu entrastes no curso e agora que tu estás te formando? (explorar: quando mudou, por quê mudou).
11. Se tu pudesses mudar alguma coisa na tua trajetória de preparação profissional até o momento, tu mudarias algo? O quê e por quê?
12. Como é que tu imaginas a tua vida daqui há uns cinco anos?
13. Se tu fosses escrever uma história sobre como tu te sentes nesse momento de terminar a faculdade e o que tu esperas para o teu futuro, que título tu darias para essa história?

ANEXO 6

Consentimento pós-informação dos participantes

Estamos realizando um estudo com a finalidade de compreender melhor a experiência de jovens que deixam a faculdade e buscam ingressar no mercado de trabalho. Com esta pesquisa, espera-se compreender melhor o modo como os jovens vem lidando com essa importante tarefa que é o início de uma carreira profissional. Para tanto, serão realizadas entrevistas individuais gravadas em audiotape com jovens que estão concluindo a faculdade e outros que já concluíram os estudos há algum tempo.

Pelo presente Consentimento pós-informação, declaro que fui informado, de forma clara e detalhada, dos objetivos e da justificativa do presente Projeto de Pesquisa.

Fui igualmente informado:

- da garantia de receber resposta a qualquer dúvida acerca dos procedimentos e outros assuntos relacionados com a pesquisa;
- da liberdade de retirar meu consentimento, a qualquer momento, e deixar de participar do estudo, sem que isto me traga qualquer prejuízo;
- da segurança de que não serei identificado e que se manterá o caráter confidencial das informações registradas relacionadas com a minha privacidade;
- as informações registradas nas fitas de audiocassete por mim prestadas serão arquivadas junto ao banco de dados do pesquisador responsável na Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Data ____ / ____ / ____.

Nome e assinatura do participante:

Assinatura do Pesquisador Responsável:

ANEXO 7

Roteiro de Entrevista - Estudo 3

1. Me fala um pouco sobre o que tu estás fazendo atualmente em termos profissionais ou de trabalho (explorar: como chegou a fazer o que está fazendo, se houve escolha ou não, se houve planejamento ou não, satisfação com a atividade, expectativas em relação à atividade).
2. Que outras atividades tu tens hoje na tua vida?
Como é que foi a transição da faculdade para o mercado de trabalho ou situação atual? (explorar: como buscou se colocar no mercado, se houve preparação ou não, fatores que ajudaram, barreiras que foram encontradas).
3. Como tu descreverias o mercado de trabalho na profissão para a qual tu te formastes?
4. Tu tinhas idéia de como era o mercado de trabalho quando tu escolheu essa profissão?
5. Que fatores tu achas que são mais importantes para conseguir um lugar no mercado de trabalho na profissão para a qual tu te formastes?
6. Tu te consideras uma pessoa preparada para competir no mercado de trabalho da profissão para a qual tu te formastes?
7. Que tipos de experiências tu tivestes que mais te ajudaram nessa preparação (ou que tipos de experiências tu achas que faltaram)?
8. Tu percebes alguma mudança em relação às tuas expectativas profissionais comparando quando tu entrastes no curso e agora que tu estás formado? (explorar: histórico da escolha - motivos, como escolheu, quando mudou, por quê mudou).
9. Se tu pudesses mudar alguma coisa na tua trajetória de preparação profissional até o momento, tu mudarias algo? O quê e por quê?
10. Quando tu olhas para o teu futuro profissional, o que que tu vês? (explorar: otimismo/pessimismo, senso de eficácia/competência, sentimentos em relação a um possível desemprego, frustrações ou conquistas).
11. Como é que tu imaginas a tua vida daqui há uns cinco anos?
12. Se tu fosses escrever uma história sobre como tu te sentes nesse momento da tua vida profissional ou de trabalho e o que tu esperas para o teu futuro, que título tu darias para essa história?