

Proposta de intervenção no Ensino Médio
para a construção do Projeto vital de adolescentes

Gabriella Pérez Howes

Monografia apresentada como exigência parcial do Curso de Especialização em
Psicologia – Ênfase em Psicologia Escolar – sob orientação do
Prof. Ms. Ângela Carina Paradiso

Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Instituto de Psicologia
Porto Alegre, março/2012

MODELO SUMÁRIO

Resumo.....	3
Capítulo I	
Introdução	4
1.1 O papel da escola.....	4
1.2 Educação para Carreira.....	6
1.3 Projeto Vital.....	7
Capítulo II	
Proposta de Intervenção.....	9
2.1 Objetivos do Programa.....	9
2.2 Objetivos Específicos.....	9
2.3 I ano – Comportamento Exploratório.....	10
2.4 II ano – Autoconhecimento.....	11
2.5 III ano – Projeto de Vida e Escolha Profissional.....	13
2.6 Avaliação do Programa.....	16
Capítulo III	
Considerações Finais.....	18
Referências.....	19

Resumo

A instituição escolar é um espaço privilegiado para se trabalhar assuntos que vão além da sala de aula, tais como o autoconhecimento, tomada de decisão, visão de crítica de mundo. A partir disso este estudo tem por objetivo apresentar um programa de intervenção para adolescentes do Ensino Médio. A revisão bibliográfica fundamentou a elaboração do programa, o qual está previsto para ocorrer ao longo dos três anos do Ensino Médio. Cada ano prevê abordar um módulo distinto, sendo o primeiro ano o comportamento exploratório, o segundo o autoconhecimento e por fim o projeto de vida e a escolha profissional. Para cada etapa apresenta-se os objetivos e diretrizes da estratégia, além da proposta geral de avaliação do programa.

INTRODUÇÃO

As mudanças sociais e a instabilidade de sociedade, iniciadas no século XX e que continuam a acontecer de forma acelerada no início do século XXI, têm afetado de modo particular as relações entre educação, carreira e projeto de vida. Anteriormente, ao se fazer uma escolha de vida, como casamento e profissão, perdurava pela vida inteira, hoje este cenário já não é tão comum. Em razão disto, este estudo é uma proposta de intervenção na escola fundamentada na literatura sobre educação de carreira e projeto de vida.

1.1 O papel da escola

A escola, muitas vezes, não ensina o adolescente a escolher, a pensar, a resolver conflitos, a refletir sobre a sua realidade cultural, histórica e profissional; se o faz, isso acontece de forma ocasional. Não existe uma preocupação da escola ou da família em ensinar aos filhos ou alunos, por exemplo, habilidades de tomada de decisão (Bardagi, Lassance & Paradiso, 2003; Müller, 1988). A ausência destas oportunidades ao longo do desenvolvimento vocacional, principalmente na adolescência, além de resultar em imaturidade e insegurança nos jovens e adultos em períodos posteriores da vida profissional, muitas vezes pode incapacitá-los para a formulação de projetos vitais consistentes (Damom, 2009).

Galotti (1999) destaca que educadores e psicólogos precisam ajudar as pessoas a se sentirem mais confortáveis para enfrentarem processos que envolvem ambigüidade e dúvida, aspectos inerente à formulação de um projeto de vida. No caso das escolhas profissionais, por exemplo, é possível que os universitários estejam trazendo para a universidade as preocupações e ansiedades da primeira escolha adolescente (Bardagi et al., 2003). As autoras observaram que alunos de meio de curso parecem estar realizando, na universidade, a busca de experiências em uma, duas ou mais áreas de formação antes de se decidirem. Isso pode estar relacionado à falta da prática de exploração do ambiente ainda na fase escolar (Bardagi et al., 2003), o que significa a ausência de condutas voltadas a experimentar, investigar, fazer tentativas e ensaios, procurar e questionar, perspectivar e testar hipóteses (Taveira, 2005).

Bardagi et al. (2003) apontam que talvez este exercício de exploração pudesse ter ocorrido anteriormente, como forma de treino de habilidades de decisão e como parte da formação até mesmo educacional dos indivíduos. Parte-se do pressuposto de que a tomada de decisão mais madura é possível quando, de posse de informação, cada um é capaz de um planejamento realista, isto é, desenvolve competências exploratórias e de avaliação de

alternativas, sendo as suas decisões informadas e amplas (Lassance, Bardagi & Teixeira, 2009).

A relevância da realização de intervenções na escola que promovam nos adolescentes a capacidade de explorar o mundo à sua volta e tomar decisões pode promover a reflexão e análise sobre seus Projetos de Vida. Significa que a escola possa assumir o seu papel de refletir com os adolescentes, com base em suas histórias passadas e em seu cotidiano, que possam pensar sobre a vida futura e de que forma planejam a sua inserção social no mundo adulto. Além disso, é fundamental para o campo da Educação compreender a importância da escola para a realização de seus projetos de vida futura.

A escola não está assumindo o seu papel de preparar os adolescentes para a vida. O sentido de preparar para a vida perpassa o desenvolvimento de habilidades para lidar com o cotidiano e suas adversidades como também o desenvolvimento de habilidades acadêmicas que dê suporte às transformações necessárias para alcançar o bem-estar na vida (Nascimento, 2006). Segundo Valore (2003) a escola, com seu objetivo teórico de preparar para a vida, precisa fazer uma articulação das competências que se propõe a desenvolver com o universo de trabalho.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 consolidou-se como o resultado de anos de produção científica no campo pedagógico. Esta lei foi construída de maneira ampla e democrática, e foi apresentada através da característica de tratar o Sistema Educacional em sua dimensão de totalidade, propondo uma educação básica comum para todos os cidadãos. A nova lei aceita a dimensão pedagógica do trabalho, a necessidade de articulação entre educação escolar, o mundo do trabalho e prática social. Tem como pressuposto o fato de que a educação profissional só é possível por meio de uma base sólida de educação geral, “uma vez que o fim da educação é preparar o cidadão para se constituir como humanidade participando da vida política e produtiva.” (Kuenzer, 2000, p. 30).

O contexto educacional tem importante papel a cumprir para auxiliar os adolescentes e jovens a enfrentarem as novas exigências da sociedade, seja no mundo do trabalho, para atender às novas demandas do mercado, seja para o desempenho dos outros papéis que desempenham ao longo da vida. A escola, como lugar de aprendizado, convivência e formação, apresenta-se como espaço privilegiado para o desenvolvimento de hábitos, atitudes, valores, habilidades e pensamento crítico (Munhoz & Melo-Silva, 2011).

1.2 Educação para Carreira

Na realidade brasileira, o tema da Educação para a Carreira é relativamente novo, sendo o termo *Career Education* às vezes traduzido como Educação Profissional (Jenschke, 2002), o que pode levar a confusões com a modalidade de educação e preparação para uma atividade ocupacional ou formação profissionalizante, denominada oficialmente Educação Profissional (Ministério da Educação e do Desporto, 1999).

No contexto brasileiro, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (Lei No. 9.394, 1996), a educação escolar deve estar vinculada ao mundo do trabalho e à prática social; assim, a orientação para o trabalho deve fazer parte dos conteúdos da educação básica e fornecer os meios para os alunos progredirem no trabalho em estudos posteriores.

A educação para carreira visa promover reflexões sobre o autoconceito vocacional, uma análise do processo de tomada de decisão e dos critérios de escolha, e oferecer informações sobre possibilidades ocupacionais e educacionais, e não apenas uma escolha profissional. Nesse sentido, espera-se que este processo auxilie a diminuir os índices de indecisão, bem como aumentar os índices de maturidade e exploração apresentados inicialmente pelos adolescentes (Super, Savickas & Super, 1996). Segundo Guichard, (2001), a educação da carreira coloca a ênfase na componente educativa da orientação e situa os serviços no interior da própria escola, abrangendo todo o sistema escolar, designadamente os estudantes, as famílias e os professores, bem como a relação da comunidade escolar com o meio social envolvente.

De acordo com os princípios educacionais mais gerais, a concepção da Educação da Carreira opera uma revolução da prática da orientação, considerando as intervenções sob forma de programas em conjunto com as demais atividades curriculares. Do ponto de vista conceitual, a perspectiva longitudinal da carreira alia-se à concepção da aprendizagem ao longo da vida, e os objetivos da educação da carreira são formulados em termos do autoconhecimento, do conhecimento das oportunidades, da aprendizagem da tomada de decisão e da aprendizagem da transição (Guichard, 2001).

A Educação para a Carreira, modalidade de orientação para a carreira a ser desenvolvida de forma sistemática no contexto escolar, tem sido considerada cada vez mais importante no quadro geral das intervenções de carreira em vários países (Munhoz & Melo-Silva *apud* Watts & Sultana, 2011). Temas como responsabilidade, consciência de carreira, pontualidade, habilidade de ouvir e prestar atenção, saber se avaliar e aprender com os erros devem ser desenvolvidos tanto para a aprendizagem escolar como para o futuro desempenho na

profissão deveriam ser tratado no processo ensino-aprendizagem da Educação para a Carreira (Munhoz & Melo-Silva *apud* King, 2011).

A respeito da avaliação dos programas de Educação para a Carreira, Huteau (2001) aponta que não existem muitas evidências empíricas, mas os resultados se mostram positivos. Os dados indicam que as intervenções educacionais influenciam na representação das trajetórias possíveis e dos empregos, além de que os estudantes participantes se mostram mais bem informados.

1.3 Projeto Vital

As concepções sobre a adolescência, embora com algumas nuances de diferenças entre si, evidenciam que este é um momento de crise, de transformações que culmina com um processo de construção da identidade, diferenciado do processo anterior ocorrido na infância. Novas buscas, papéis, escolhas e relações estruturam-se, o que provoca, em grande parte dos adolescentes, ansiedade, medo e insegurança (Damon 2009).

As questões: “Quem sou eu? O que eu quero ser? O que fazer para ser o que eu desejo? O que eu quero para futuro? Como posso me preparar para realizar um projeto de vida?”, dentre outras, refletem uma dinâmica plena de questionamentos que os adolescentes fazem para si e para o mundo.

O projeto vital trata-se de uma preocupação importante e é, segundo Damon (2009), a razão mais profunda para os objetivos e motivos imediatos que orientam a vida cotidiana. Desta forma, a escola pode ajudar a prevenir que a escolha vital dos adolescentes sejam feitas sem pensar, refletir, e sim fundamentadas em seus interesses, valores, habilidades e autoconhecimento. No momento em que o adolescente começa a pensar sobre o seu futuro, imediatamente surge a ideia do que fará profissionalmente. Entretanto, através de intervenções sistemáticas é necessário que o aluno possa ir mais além do que escolher profissões, mas que realmente tenha uma chance de se conhecer melhor e as possibilidades que o cercam. O que acaba acontecendo é que, muitas vezes, a liberdade dessas escolhas é relativa. Na maioria das vezes, os valores que norteiam as escolhas dos jovens são determinados por valores sociopolíticos, que caracterizam o sistema capitalista do qual faz parte, e que são expressos na expectativa familiar, escolar e seu grupo de pares (Damon, 2009).

De acordo com Nascimento (2006), a definição de Projeto de Vida tem o sentido de aspirações, desejos de realizações, que se projetam para o futuro como uma visão antecipatória de acontecimentos, cuja base reside em uma realidade construída na intersecção

das relações que o sujeito estabelece com o mundo. É, portanto, constituído por um conjunto de aspectos que estruturam o campo psicossocial.

Projeto de Vida e identidade caminham juntos e constroem-se mutuamente. Esses projetos são organizados desde a infância e evidenciam-se na adolescência em virtude de novas demandas biopsicossociais do sujeito, porém não se exaurem com ela nem apresentem todos os seus significados partilhados pelo grupo. Significa que, ao longo da vida, estes projetos são redimensionados e/ou modificados consoante a história individual de cada um e as novas relações grupais (Nascimento, 2006).

Contini (2001) também atribui um importante papel à consciência no que se refere à construção de um projeto de vida. Para esta autora, a construção de um projeto se realiza a partir da tomada de consciência do sujeito de que ele faz parte de um todo social. E acrescenta que, sendo a instituição de ensino parte e reflexo do contexto social, a tomada de consciência pode ser incentivada por meio de um processo educacional que permita a reflexão sobre as determinações afetivas, sociais, econômicas, da sua existência.

Assim, optou-se por trabalhar no adolescente a sua percepção da realidade antes de falar de projeto de vida e profissões. É através de um trabalho preventivo que muitas escolhas ruins e ideias errôneas sobre si mesmo podem ser evitadas. Diante dessas considerações, este trabalho tem como objetivo apresentar um programa de intervenção com os adolescentes no contexto escolar a fim de propiciar a eles um espaço de conhecimento e reflexão de si e da realidade para a construção de um projeto vital que promova o seu bem-estar. Segundo Damom (2009), vários trabalhos na área da psicologia revelaram forte ligação entre perseguir um projeto e obter satisfação na vida. A seguir serão apresentados os objetivos e as atividades previstas para o desenvolvimento do programa.

PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Objetivos do Programa

Objetivo geral

- Promover a construção do projeto de vida de adolescentes estudantes do Ensino Médio através do autoconhecimento, da exploração do ambiente e da escolha profissional.

Objetivos Específicos

- Estimular comportamentos exploratórios de si e do mundo;
- Estimular o autoconhecimento dos adolescentes;
- Treinar habilidades de tomada de decisão;
- Explorar as realidades do mundo do trabalho (ocupações, profissões, emprego, mercado de trabalho, empreendedorismo, direitos trabalhistas);
- Promover a realização da escolha profissional.

Para dar conta desses objetivos o programa de intervenção será desmembrado em três módulos, de acordo com as três séries do Ensino Médio, ocorrendo encontros semanais ao longo do ano letivo, entre os meses de abril a junho e agosto a novembro no turno inverso da aula. Optou-se por trabalhar apenas nesses meses, pois o mês de março deve ser destinado à divulgação do projeto e organização da escola para recebê-lo. Já no mês de julho geralmente ocorre o recesso escolar e no mês de dezembro os estudantes estão envolvidos com diversas atividades como provas finais e eventos de encerramento do ano. Os encontros semanais devem durar 2 horas, e sugere-se que cada grupo tenha no máximo 15 adolescentes, pois se o grupo fica muito grande já não se torna tão acolhedor. A participação dos alunos não será obrigatória e os interessados devem se inscrever junto a coordenação pedagógica. As vagas devem ser limitadas (máximo 2 grupos por série para esse projeto).

Nesses três anos, o primeiro módulo terá como foco o comportamento exploratório, já no segundo, as atividades terão o objetivo de estimular o autoconhecimento dos jovens e, por fim, no último módulo a finalidade será de realizar a escolha profissional e definir o projeto vital dos adolescentes. A seguir, será apresentada a fundamentação teórica, o objetivo geral e a estratégia de cada módulo.

I ano – Comportamento Exploratório

Fundamentação Teórica

Para Super (1963), o comportamento exploratório tem o intuito de solucionar problemas através da reunião de informações sobre o próprio sujeito e sobre o meio, sendo que esta busca de informação envolve experimentação, investigação, tentativas, testes de hipóteses, entre outros comportamentos. O autor acredita que esta conduta normalmente é constante na vida do sujeito e tende a aumentar em períodos que antecedem etapas de mudança.

Com relação à exploração de carreira, toma-se a perspectiva de Flum e Blustein (2000), de que a exploração deve ser vista não como um estágio ou tarefa, mas como um processo com função adaptativa para o indivíduo. Este processo engloba tanto comportamentos específicos de busca de informações sobre si mesmo e o mundo circundante quanto um componente atitudinal, referente à motivação para se engajar e manter atividades exploratórias.

Krumboltz e Thoresen (1964) argumentam que a conduta exploratória instrumental (os comportamentos de procura de informação) pode ser necessária, por exemplo, para reduzir a incerteza quanto à escolha de uma opção de carreira. A exploração vocacional tem sido reconhecida, também, como um componente importante do processo de apoio à decisão vocacional (Taveira, 1997).

Os comportamentos exploratórios vocacionais são caracterizados como se tratando de ações presentes na preparação pessoal para a escolha de uma carreira. O objetivo destes comportamentos é obter informações sobre o sujeito da ação e sobre os contextos de interesse, a fim de orientar as ações futuras (Blustein, 1997; Jordaan, 1963). Atividades de exploração intencionais, isto é, iniciados pelo próprio sujeito com o objetivo de preparar-se para o mundo do trabalho. Esses comportamentos podem ser descritos como iniciativas para buscar informações sobre locais de trabalho, estabelecer contatos com profissionais da área, e buscar estágios e cursos que possam facilitar a obtenção de emprego ou trabalho. Portanto, espera-se que a decisão de carreira esteja relacionada a níveis mais elevados de comportamentos exploratórios (Teixeira & Gomes, 2005).

Jordaan (1963) postula que o comportamento exploratório é proposital. O indivíduo que está engajado em comportamento exploratório pode ou não estar consciente de seus propósitos, sua origem ou de fato estar explorando. O autor ressalta que este comportamento sempre deriva de uma série de questionamentos, indagações, incertezas que o indivíduo tem

sobre si mesmo ou pelo mundo. Ou um desejo de desafio, variedade ou novidade. O mais importante é que ele é um impulso para ir mais além daquilo que conhecemos.

Para Berlyne (1960) o comportamento exploratório é um processo que afeta a natureza da estimulação que atinge os sentidos orgânicos. Ele completa dizendo que os animais e humanos não estão procurando ausência de estimulação, mas de um nível moderado ou intermediário de excitação. O comportamento exploratório é que traz o ajustamento necessário se ocorrer um desvio deste nível ótimo.

Objetivo

- Estimular nos adolescentes comportamentos exploratórios de si e do mundo.

Estratégia

Nesse módulo pretende-se desenvolver atividades direcionadas ao comportamento exploratório, pois se acredita que primeiramente o aluno precisa ser provocado a ter autonomia, buscar conhecimento sobre si e o mundo. Cada autor tem uma percepção sobre a melhor maneira de definir o comportamento exploratório, porém o que eles têm em comum é que ele é uma “chama” dentro do ser humano que precisa ser incentivada. As atividades que serão realizadas neste ano deverão incluir as seguintes etapas: experimentação, investigação, tentativa e teste de hipótese. Este processo pelo qual o aluno precisa passar é o que é fundamental para garantir-se de fato uma exploração (Jordaan, 1963).

As atividades também terão como objetivo auxiliar o jovem a questionar ideias e conceitos sobre si mesmos. Para Jordaan (1963) esta é a parte mais difícil, já que estes conceitos quanto mais irrealistas mais fortemente protegidos pela estrutura psíquica eles estão. Ele afirma que as mais significativas mudanças que possam ser feitas em relação ao autoconceito acontecem mediante testes de hipóteses não distorcidos e experiências que fornecem novas informações. Por isso a importância de uma atividade monitorada que possa ajudar o adolescente a passar por esta experiência de maneira mais real e plena possível, para que possa no ano seguinte então poder trabalhar seu autoconceito com mais propriedade e maturidade.

II ano – Autoconhecimento

Fundamentação Teórica

A construção da identidade pessoal é considerada a tarefa mais importante da adolescência, o passo crucial da transformação do adolescente em adulto produtivo e maduro. Construir uma identidade, para Erikson (1972), implica em definir quem a pessoa é, quais são seus valores e quais as direções que deseja seguir pela vida. O autor entende que identidade é uma concepção de si mesmo, composta de valores, crenças e metas com os quais o indivíduo está solidamente comprometido.

A formação da identidade recebe a influência de fatores intrapessoais (as capacidades inatas e as características da personalidade), de fatores interpessoais (identificações com pessoas) e de fatores culturais (valores sociais a que uma pessoa está exposta) (Schoen-Ferreira, Aznar-Farias & Silvares, 2003). Kimmel e Weiner (1998) afirmam que, quanto mais desenvolvido o sentimento de identidade, mais o indivíduo valoriza o modo em que é parecido ou diferente dos demais e mais claramente reconhece suas limitações e habilidades. Quanto menos desenvolvida está a identidade, mais o indivíduo necessita o apoio de opiniões externas para avaliar-se e compreende menos as pessoas como distintas.

Segundo Duarte (2010) a identidade profissional é formada pela auto-organização das múltiplas experiências da vida no dia a dia. As concepções pós-modernas de tomada de decisão vocacional e de carreira exigem por parte do indivíduo uma reflexão constante sobre si e sobre o contexto, receptividade ao feedback e a imaginação de '*eus*' possíveis.

A estrutura familiar pode criar impedimentos à escolha do jovem, na medida em que, de forma explícita ou implícita, emite opiniões sobre seus membros (definindo-lhes o auto-conceito) e sobre as carreiras (definindo a imagem que o jovem faz daquela determinada profissão) (Andrade, 1991). Ao optarem, em alguns momentos, os jovens estarão priorizando de forma exagerada estas opiniões alheias, assim como valores que não são seus, e sim de seus pais e familiares, e sentem não raras vezes que com sua opção, estão beneficiando ou magoando alguém. Segundo Bohoslavsky (1977), o adolescente que consegue optar pela entrada no mundo adulto e aceita crescer, de algum modo, desestrutura, “destrói” o grupo familiar, pois está dando o grande salto, ou o primeiro grande salto, no sentido da separação do grupo familiar, o que supõe uma enorme reestruturação, não só de si mesmo, mas de todo do o grupo.

O processo de desenvolvimento vocacional é essencialmente o de desenvolvimento e implementação de autoconceitos ocupacionais (Savickas, 2002; Super et al., 1996). É um processo de síntese e de conciliação no qual o auto-conceito é um produto da interação das aptidões herdadas, constituição física, oportunidades de observar e desempenhar diversos

papeis e avaliação do quanto os resultados desse desempenho encontram aprovação de superiores e pares.

De acordo com Pasqualini (2004), escolher supõe a oportunidade de viver situações no cotidiano que favoreçam a aprendizagem da escolha, e esta escolha não acontecerá de repente, deslocada de história do sujeito, como um fato isolado.

Objetivo

- Oportunizar situações em que o adolescente possa conhecer a si mesmo.

Estratégia

As técnicas e dinâmicas realizadas com os alunos do segundo ano do Ensino Médio tem o propósito de desenvolver sua capacidade de auto-observação e reconhecimento das várias identificações, influências e elementos do autoconceito já existentes no jovem. Nesse ano a proposta é que as atividades abarquem a dimensão pessoal contendo temas acerca do autoconhecimento (aspirações, história pessoal, limitações, etc.); autocrítica (revisão pessoal, busca de superação, coerência de vida, etc.) e autovalorização (auto-estima, autoconfiança, auto-eficácia). Assim, serão propostas atividades que o jovem conheça e reflita sobre si e seu histórico e seu contexto familiar.

III ano: Projeto de vida e escolha profissional

Fundamentação Teórica

O termo projeto, como é hoje reconhecido, surgiu em meados do século XX e, embora tenha sofrido atualizações ao longo de sua história, consolidou-se modernamente como significativo para intenção, objetivo, planejamento, programa, buscando corresponder às preocupações e expectativas do tempo técnico, o tempo do trabalho (Dib & Castro, 2010). Segundo as autoras, o projeto, seja ele individual ou coletivo, vai encontrar seu fundamento na forma como os indivíduos e a sociedade se relacionam com o tempo e o devir – daí o estudo dessa relação ser relevante na reflexão sobre as condições de construção de um projeto profissional entre os jovens.

Em seu sentido moderno, o projeto se apresenta como instrumento para reorganizar o passado e antecipar, racionalmente, o futuro. A ideia de se ter um projeto para a vida (pessoal, profissional) se confunde com a própria formação da identidade moderna, como um princípio organizador ou edificador das biografias (Berger, 1977). O tempo, a reger a relação do sujeito

moderno com o devir, mostra-se linear, previsível e de longo prazo. A trajetória biográfica é apreendida como o espaço/tempo, para onde as diferentes etapas devem se organizar em um movimento contínuo e linear. O curso da vida é encarado como sequência sistematizável, ordenada segundo os princípios de complexidade e aperfeiçoamento constantes.

Nessa sequência, a transição – mudança definitiva de status – passa a servir como modelo normativo para a construção das trajetórias biográficas. Tradicionalmente, a ideia de transição da adolescência para a vida adulta tem como eixo principal a passagem da condição de dependência financeira, característica da infância e adolescência, para a de independência, claramente associada à vida adulta. A passagem das fases vai se referenciar em marcos e eventos balizadores como a conclusão dos estudos, o exercício de uma atividade produtiva remunerada, a saída da casa dos pais, a constituição de família própria (Leccardi, 2005a).

Martin Heidegger entendia o projeto como uma possibilidade para compreender o ser humano, enquanto Jean Paul Sartre considerava o homem como alguém capaz de fazer escolhas de como ser e estar no mundo, o que justifica a necessidade de elaborar planos de ação. Nesta perspectiva, o construto projeto traz embutida a visão de homem como ser livre e autônomo para realizar escolhas, com capacidade crítica e reflexiva, comprometimento, responsabilidade e protagonismo (Jafella & Gil, 2003/2004; Moreno, 2003).

A pertinência em elaborar o projeto vital fundamenta-se em princípios de prevenção, desenvolvimento e intervenção social. Esses princípios, embora tradicionalmente norteiem a concepção da orientação profissional (Bisquerra et al, 2006), aplicam-se no contexto do projeto vital, visto que o projeto profissional é derivado deste. Refletir sobre o projeto de vida tem um caráter preventivo porque envolve decisão e antecipação por meio de projeção no futuro.

O projeto assume o princípio do desenvolvimento porque é algo contínuo, evolutivo e permanente, bem como demanda a aprendizagem de habilidades para lidar com o processo. Além disso, refletir sobre o projeto de vida pode auxiliar, no caso dos adolescentes, a fortalecer suas potencialidades e a superar as barreiras que interferem no seu desenvolvimento como um todo (Moreno, 2003). Por fim o projeto, embora individual, é construído pelo adolescente num contexto em que necessariamente devem tomar parte agentes sociais, escola, família e sociedade.

A partir dos princípios expostos acima, considera-se que auxiliar uma pessoa, em qualquer momento de sua vida, a refletir sobre o seu projeto vital significa contribuir com o seu desenvolvimento no contexto social. A atividade de projetar-se de maneira contextualizada leva tanto ao autoconhecimento e à aprendizagem de habilidades, quanto ao

conhecimento do mundo. Em termos de habilidades, a capacidade de planejar (e prever) o futuro é uma aquisição relevante na adolescência. A fim de construir um projeto de vida são necessárias algumas outras habilidades tais como: tomar decisões, estabelecer um objetivo, identificar as próprias capacidades, buscar informação, definir prioridades e concentrar-se na tarefa (Bisquerria et al., 2006).

A definição de um projeto de vida reflete ainda a expressão da capacidade criativa do indivíduo, ao mesmo tempo que envolve um conjunto de atividades conscientes de análise de valores e características pessoais. O objetivo final desse processo é estimular no adolescente o desenvolvimento da autonomia e autodeterminação, bem como desenvolver a consciência de si e de seu lugar no mundo. No entanto, deve-se considerar que a definição de um projeto de vida implica em constante revisão dos objetivos e das possibilidades de realização, ao mesmo tempo em que se mantém o que é importante, de acordo com os valores de cada um. Com isso, a elaboração de um projeto não tem um ponto final determinado, este constitui-se numa referência continuada e dinâmica, passível de modificações e reformulações (Moreno, 2003). Em síntese, o projeto vital significa ação, reflexão, auto-análise e identificação e neste caso, pensar principalmente na construção da sua carreira profissional.

O desenvolvimento vocacional tem sido descrito como um fenômeno que se dá ao longo de toda a vida do indivíduo – da infância à velhice (Baltes, Lindenberger & Staudinger, 1998; Super, 1957, 1963; Taveira, 2004) – e que sofre a influência de fatores individuais, relacionais e contextuais (Vondracek, Lerner & Schulenberg, 1986). A cada etapa de vida, o indivíduo depara-se com tarefas evolutivas relacionadas ao seu desenvolvimento vocacional, tarefas estas que são demandadas pelo contexto social mais amplo (Super, 1980; Super et al., 1996). O sucesso no enfrentamento de tarefas em uma etapa torna o indivíduo mais apto para prosseguir no seu desenvolvimento.

Objetivos

- Treinar habilidades de tomada de decisão;
- Explorar as realidades do mundo do trabalho (ocupações, profissões, mercado de trabalho);
- Promover a elaboração e a realização da escolha profissional;
- Definir o projeto vital dos adolescentes.

Estratégias

As atividades a serem elaboradas visam integrar, dar suporte e orientar os adolescentes no processo de exploração e autoconhecimento iniciados nos módulos anteriores, bem como

definir um projeto de vida, inclusive seu projeto profissional. Ter o entendimento das oportunidades, das exigências do mundo, bem como o processo de aprender a decidir a profissão mais adequada, visando à satisfação profissional e pessoal (Jenschke, 2002). Nesse sentido, Jenschke (2002) defende uma *“orientação profissional que prepare as pessoas para enfrentarem as permanentes transformações sociais e as situações da vida do indivíduo.”* (p. 24).

Avaliação

A avaliação deve ser considerada como uma necessidade intrínseca dos projetos educacionais, o qual consiste em uma atividade programada de reflexão sobre a ação baseada em procedimentos sistemáticos de coleta, análise e interpretação de informações que possam subsidiar a tomada de decisão para ajustar a ação presente ou mudar as ações desenvolvidas. Entretanto, as experiências de avaliação têm sido muito limitadas de modo que essa atividade ainda não se encontra instalada enquanto prática.

Segundo Silva e Brandão (2003), pode-se entender avaliação como a elaboração, negociação e aplicação de critérios explícitos de análise, em um exercício metodológico cuidadoso e preciso, com vistas a conhecer, medir, determinar ou julgar o contexto, mérito, valor ou estado de um determinado objeto, a fim de estimular e facilitar processos de aprendizagem e de desenvolvimento de pessoas e organizações. Para cumprir estes objetivos, o papel da avaliação precisa transcender a fiscalização ou controle, abrangendo uma intensa reflexão que deve ser feita com todos os envolvidos no processo.

A avaliação do programa será feita através de avaliação de processo e de resultados. A Avaliação de Processo é o modelo de avaliação que se volta, sobretudo, para aferir a eficácia do programa. Ou seja, em que medida o programa está sendo implementado conforme as diretrizes preestabelecidas e quais as relações entre o produto gerado e as metas previstas ou desejadas. Portanto, a avaliação de processo se preocupa, especificamente, em identificar a relação entre as metas atingidas e as metas propostas, e com a adequação dos meios na implementação e os objetivos originais (Silva, 2001). Já a avaliação de resultados procura verificar se os efeitos finais foram atingidos (Cano, 2006).

A respeito da avaliação dos programas de Educação para a Carreira, Huteau (2001) aponta que não existem muitas evidências empíricas, mas os resultados se mostram positivos. Os dados indicam que as intervenções educacionais influenciam na representação das trajetórias possíveis e dos empregos, além de que os estudantes participantes se mostram mais

bem informados. Por outro lado, os resultados desejados no desenvolvimento de programas de Educação para a Carreira estão relacionados tanto a habilidades gerais do processo ensino-aprendizagem, como ao desenvolvimento vocacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Cumpra observar que as políticas públicas destinadas ao desenvolvimento de habilidades de vida e acadêmicas, para que adolescentes vislumbrem a realização de seus projetos, ainda são limitadas, insuficientes. Essas políticas estão muito mais voltadas para aqueles(as) adolescentes que representam risco para a sociedade (Nascimento, 2006).

As mudanças sociais, iniciadas no século XX e que continuam a acontecer de forma acelerada no início do século XXI, têm afetado de modo particular as relações entre educação, formação e emprego. O contexto de social na contemporaneidade exige, ainda mais, que as pessoas demonstrem um conjunto cada vez maior de competências, envolvendo conhecimentos, habilidades e atitudes para lidar com as questões da vida de forma eficaz.

O que é relativamente conhecido no Brasil, enquanto prática e teoria, denomina-se orientação vocacional e/ou orientação profissional, com as intervenções sendo realizadas por pedagogos e, principalmente psicólogos. Por outro lado, têm aumentado os estudos sobre a importância da escola nos projetos vocacionais dos alunos. A necessidade de que a orientação vocacional/orientação profissional aconteça nas escolas é reconhecida no cenário brasileiro (Silva, 2001, Valore, 2003).

A importância de apresentar um Programa de Intervenção que reflita os temas de Educação para a Carreira e Projeto de Vida no Brasil está adequado ao contexto atual da sociedade pós-moderna, tecnológica e globalizada e contempla, com seu enfoque educativo, a possibilidade de abranger um número expressivo de adolescentes, atualmente desprovidos de intervenções que ajudem a articular educação e trabalho, fazer escolhas mais conscientes e se prepararem para projetar seus sonhos, carreiras e vidas.

REFERÊNCIAS

- Bardagi, M. P., Lassance, M. C. P., & Paradiso, A. C. (2003). Trajetória acadêmica e satisfação com a escolha profissional de universitários em meio de curso (2003). *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 4(1-2), 153-166.
- Baltes, P. B., Lindenberger, U., & Staudinger, U.M. (1998). Life-span theory in developmental psychology. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 1. Theoretical models of human development* (5th ed., pp. 1029-1143). New York: Wiley.
- Berger, P. (1977). *Facing up to modernity*. New York: Basic Books.
- Bisquerra, R., González, M. A., Sarriera, J. C., Bonilla, M. C., Olmo, F. M., Manent, C. M., Gelmà, M. N., Pérez, I. P. & Escoda, N. P. (2006). La orientación para la prevención y el desarrollo humano, In R. Bisquerra (Ed.), *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica* (pp. 281-298) Madrid: Praxis.
- Bohoslavsky, R. (1977). *Orientação vocacional: A estratégia clínica*. São Paulo: Martins Fontes.
- Cano, I. (2006). *Introdução à avaliação de programas sociais*. Rio de Janeiro: Editora FGV.
- Cattani, A. D. (1996). *Trabalho e autonomia*. Petrópolis: Vozes.
- Contini, M. L. J. (2001). *O psicólogo e a promoção de saúde na educação*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Damom, William. (2009). *O que o jovem quer da vida? Como pais e professores podem orientar e motivar os adolescentes*. São Paulo: Summus.
- Dib, S. K. & Castro, L. R. (2010) O trabalho é projeto de vida para os jovens? *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*, 13(1),1-15 .
- Duarte, M., Lassance, M., Savikas, M., & Nota, L.(2010) A construção da vida: um novo paradigma para entender a carreira no século XXI. *Revista Interamericana de psicologia*, 44(2), pp. 392-406.
- Erikson, E. H. (1972). *Identidade, juventude e crise*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Flum, H., & Blustein, D. L. (2000). Reinvigorating the study of vocational exploration: A framework for research. *Journal of Vocational Behavior*, 56, 380-404.
- Galotti, K. M. (1999). Making a 'major' real- life decision: College students choosing an academic major. *Journal of Educational Psychology*, 91, 379-387.

- Gottfredson, L. (2005). Using Gottfredson's theory of circumscription and compromise in career guidance and counseling. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (pp. 71-100). New York: Wiley.
- Guichard, J. (2001). A century of career education: review and perspectives. *International Journal for Educational and Vocational Guidance, 1*(3), 155-176.
- Hall, D. T. (1992). Career indecision research: Conceptual and methodological problems. *Journal of Vocational Behavior, 41*, 245- 250.
- Huteau, M. (2001). The evaluation of methods in career education interventions. *International Journal for Educational and Vocational Guidance, 1*, 177-196.
- Jafella, S. A. & Gil, D. V. (2003/2004). Orientación vocacional y desarrollo de competencias. *Orientación y Sociedad, 4*, 83-89.
- Jenschke, Bernhard. Educação profissional em escolas em uma perspectiva internacional. In: Levenfus R. S. & Soares D. H. P. , (Eds.). *Orientação Vocacional Ocupacional: Novos achados teóricos, técnicos e instrumentais para a clínica, a escola e a empresa*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- Jordaan, J. P. (1963). Exploratory behaviour: The formation of self and occupational concepts. Em D. E. Super, R. Starshevsky, R. Matlin, & J. P. Jordan (Eds.), *Career development: Self-concept theory*. New York: College Entrance Board.
- Kimmel, D. C., & Weiner, I. (1998). *La adolescencia: Una transición del desarrollo*. Barcelona: Ariel.
- Krumboltz, J. D., & Thoresen, C. E. (1964). The effect of behavioral counseling in group and individual settings on information-seeking behavior. *Journal of Counseling Psychology, 11*(4), 324-335.
- Kuenzer, A. Z. (2001). *Ensino médio e profissional: As políticas do estado neoliberal*. São Paulo: Cortez.
- Lassance, M. C. P.; Paradiso, A. C.; Bardagi, M. P.; Sparta, M. & Frischenbruder, S. L. (Eds.). *Intervenção e compromisso social: Orientação Profissional: Teoria e Técnica, Volume 2* (1 ed.) (pp.249-264). São Paulo: Vetor.
- Lassance, M. C. P.; Bardagi, M. P. & Teixeira, M. A. P. (2009). Avaliação de uma intervenção cognitivo-evolutiva em orientação profissional com um grupo de adolescentes brasileiros. *Revista Brasileira de Orientação Profissional, 10*(1), 23-32.

- Leccardi, C. (2005). Facing uncertainty: Temporality and biographies in the new century. *Young*, 13 (2), 123–146.
- Moreno, M. L. R. (2003). *Como orientar hacia la construcción del proyecto profesional*. Bilbao: Editorial Desclée.
- Müller, M. (1988). *Orientação vocacional: Contribuições clínicas e educacionais*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Munhoz, I. M. S.; Melo-Silva, L. L. Educação para a Carreira: concepções, desenvolvimento e possibilidades no contexto brasileiro. *Rev. bras. orientac. prof*, São Paulo, v. 12, n. 1, jun. 2011 pp 37-48
- Nascimento, I. P. (2006). Projeto de vida de adolescentes do ensino médio: um estudo psicossocial sobre suas representações. *Imaginário*, São Paulo, v. 12(12), pp 55-80.
- Pasqualini, J. C., Garbulho, N. F., Schut, T. (2004) Orientação profissional com crianças: Uma contribuição à educação infantil. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 5(1), 71-85.
- Savickas, M. L. (1990). Improving career time perspective. In D. Brown & L. Brooks (Eds.), *Career Counseling Techniques*. Boston: Allyn & Bacon.
- Savickas, M. L. (2002) Career construction: A developmental theory of vocational behavior. In: D. Brown & L. Brooks (Eds). *Career Choice and Development*. (4th Ed.) (pp. 149-205). San Francisco: Jossey-Bass.
- Schoen-Ferreira, T. H.; Aznar-Farias, M.; Silveira, E. F. M. (2003) A construção da identidade em adolescentes: Um estudo exploratório. *Estudos em Psicologia*, 8(1), 107-115.
- Silva, M. O. S. (2001). *Avaliação de políticas e programas sociais: Teoria e prática*. São Paulo: Veras editora.
- Silva, R.R.; Brandão, D.B. (2003) *Os quatro elementos da avaliação*. Fonte Instituto para o Desenvolvimento Social.
- Soares, D. H. P. (2000). As diferentes abordagens em orientação profissional. In M. D. Lisboa & D. H. P. Soares (Eds.), *Orientação profissional em ação* (pp. 24-47). São Paulo: Summus.
- Super, D. E. (1957). *The psychology of careers*. New York: Harper and Row.
- Super, D. E. (1963). Self-concepts in vocational development. In D. E. Super et al. (Eds.), *Career development: Self-concept theory*. New York: CEEB Research Monograph No. 4.

- Super, D. E. (1980). A life-span, life-space approach to career development. *Journal of Vocational Behavior*, 16, 282-298.
- Super, D. E., Savickas, M. L., & Super, C. M. (1996). The life-span, life-space approach to careers. In D. Brown & L. Brooks (Eds.), *Career choice and development* (pp. 121-178). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Taveira, M. C. (1997). Exploração e desenvolvimento vocacional de jovens. Estudo sobre as relações entre a exploração, a identidade e a indecisão vocacional. Dissertação de Doutoramento, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Taveira, M. C. (2004). O desenvolvimento vocacional na infância e adolescência: Sensibilidade às questões de género. *Psicologia, Educação e Cultura*, 83-101.
- Taveira, M. C. (2005). Comportamento e desenvolvimento vocacional da adolescência. In M. C. Taveira (Ed.), *Temas de psicologia escolar. Uma proposta científico-pedagógica* (pp. 143-178). Coimbra, Portugal: Quarteto.
- Teixeira, M. A. P. & Gomes, W. B. (2005). Decisão de carreira entre estudantes em fim de curso universitário. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 21(3), pp. 327-334.
- Valore, L. A. (2003). “O que você vai ser quando crescer”? O psicólogo, a escola e a orientação profissional: Articulações possíveis. *PsicoUTPonline: Revista Eletrônica de Psicologia*, (2), 1-5.
- Vondracek, F., Lerner, R., & Schulenberg, J. (1986). *Career development: A life-span developmental approach*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.