UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DE RIBEIRÃO PRETO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

Maria Luísa Lopes Chicote Agibo

Intervenção e Avaliação em Orientação Profissional:

Narrativas de adolescentes moçambicanos sobre a escolha da profissão e a influência parental

RIBEIRÃO PRETO – SP
2016

MARIA LUÍSA LOPES CHICOTE AGIBO

Intervenção e Avaliação em Orientação Profissional:

Narrativas de adolescentes moçambicanos sobre a escolha da profissão e a influência parental

Versão corrigida

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Psicologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, como parte dos requisitos para a obtenção do grau de Doutor em Ciências.

Área de Concentração: Psicologia.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Lucy Leal Melo-Silva

RIBEIRÃO PRETO – SP
2016

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Ficha Catalográfica

Agibo, Maria Luísa Lopes Chicote

Intervenção e avaliação em Orientação Profissional: Narrativas de adolescentes moçambicanos sobre a escolha da profissão e a influência parental. Ribeirão Preto, 2016.

279p.: il.: 30 cm

Tese de Doutorado, apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto/USP. Área de Concentração: Psicologia.

Orientadora: Melo-Silva, Lucy Leal.

1 Adolescência. 2 Avaliação. 3 Influência parental. 4 Intervenção de carreira.
5 Orientação vocacional.

AGIBO, Maria Luísa Lopes Chicote

Intervenção e Avaliação em Orientação Profissional: Narrativas de adolescentes moçambicanos sobre a escolha da profissão e a influência parental.

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Psicologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, como parte dos requisitos para a obtenção do grau de Doutor em Ciências. Área de Concentração: Psicologia.

Aprovado em: 13 de dezembro de 2016

Banca Examinadora

Prof. Dr. Lucy Leal Melo-Silva - Presidente

Instituição: Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto

Prof. Dr. Maria da Conceição Coropos Uvaldo - Membro

Instituição: Universidade de São Paulo – Instituto de Psicologia

Prof. Dr. Marúcia Patta Bardagi - Membro

Instituição: Universidade Federal Santa Catarina

Prof. Dr. Marina Cardoso de Oliveira - Membro

Instituição: Universidade Federal Triângulo Mineiro

Prof. Dr. Maria Eduarda Carlos Castanheira Fagundes Duarte - Membro

Instituição: Universidade de Lisboa (Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto)

Prof. Dr. Luciana Carla dos Santos Elias - Membro

Instituição: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto

Dedico este trabalho aos meus pais (já na paz eterna!).

...Meus (E)ternos Orientadores!

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoas de Ensino Superior (CAPES), pelo
apoio financeiro que foi determinante para a realização desta tese.

AGRADECIMENTOS

Chegando a este momento precioso de “suspensão” deste trabalho, nada mais me é espontâneo que um profundo sentimento de gratidão à todas as pessoas que direta ou indiretamente, dele participaram.

À Professora Doutora Lucília Maria Abrahão e Sousa, pelo acolhimento incondicional, pelo seu “arriscado” sim. Minha eterna gratidão e admiração.

À Professora Doutora Lucy Leal Melo-Silva, orientadora desta tese na segunda etapa, por ter me acolhido desde o início e em particular no momento mais difícil do percurso.

À Professora Denise Barros, pela inestimável mediação.

À Professora Maria Eduarda Duarte, pela simplicidade, pelos conselhos, pelo acompanhamento. Deixo aqui gravado o meu profundo reconhecimento.

À Professora Sônia Regina Passian, então Coordenadora do Programa de Pós-graduação em Psicologia na FFCLRP, pela escuta e acessibilidade, minha singela gratidão.

À Professora Doutora Vera Navarro, pelos ensinamentos para a vida.

Aos Professores Roberto Leiser Baronas e Soraya Maria Pacífico Romão, pelas sugestões na banca da qualificação que ditaram o rumo desta tese.

À Universidade Pedagógica de Moçambique, na pessoa do Magnífico Reitor, Professor Doutor Rogério Uthui por ter confiado em mim num dos momentos mais difíceis.

Ao Gustavo Grandini, à Daiana Faria, Thais Harumi, Ane Ribeiro Patti, Jonas Bertassi, Daniela Georgenon, Ludimila Ferrarezi, Dantielli Garcia, pelo acolhimento, apoio moral e material e pela companhia.

Aos adolescentes que confiaram em mim e participaram deste estudo, vai minha gratidão porque sem eles este trabalho não se teria concretizado.

Ao grupo de estudantes da Universidade Pedagógica que se disponibilizou a colaborar na pesquisa, minha sincera gratidão.

À Argentina Lopes, ao Fernando Mitano, à Evangelina Inácio Namburete, ao Antônio Maia, ao Adelino Inácio Assane e ao Mussa Abacar, companheiros de trincheira.

À Domingas Paula Ferreira e à Carmen Assura, pela presença e estímulo.

Ao Dr. Arlindo Ramos das Neves, irmão, amigo, pela ajuda incondicional, pelo amparo, pela entrega, pelo apoio moral e material. Sua presença neste percurso foi inspiradora.

À Flavia Pasqualini, por ter-me socorrido o tempo todo e a toda hora.

Ao Colégio Maria Auxiliadora de Ribeirão Preto, na pessoa da Irmã Adair Sberga, por ter amparado a minha filha Maristella a tempo integral para que eu pudesse me dedicar a este trabalho.

Ao Egor Borges, pelo apoio técnico a este trabalho.

À Claudia Siqueira e ao Gian Siqueira, pelo e carinho que dispensaram às minhas filhas.

Às minhas filhas Maristella e Juraci, por terem compreendido as minhas ausências.

Ao meu esposo Júlio Miguel Agibo, pela cumplicidade, carinho, apoio e por me ter “aturado” em todos os momentos difíceis.

Aos meus irmãos, Rodrigo, Isabel, Carlos Frederico, Víctor e Alice, pelo encorajamento.

Ao Deus invisível e onipresente, pela força e inspiração.

*“De tudo ficaram três coisas...
A certeza de que estamos começando
A certeza de que é preciso continuar
A certeza de que podemos ser interrompidos antes
de terminar
Façamos da interrupção um caminho novo...
Da queda, um passo de dança
Do medo, uma escada
Do sonho uma ponte
Da procura, um encontro!”*

(Extraído da Poesia de Fernando Sabino, O Encontro Marcado)

AGIBO, M. L. L. C. (2016). *Intervenção e Avaliação em Orientação Profissional: Narrativas de adolescentes moçambicanos sobre a escolha da profissão e a influência parental* Tese (Doutorado). Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, SP.

RESUMO: A Orientação Profissional e de Carreira tem sido objeto de estudo desde o início do século passado, constituindo um domínio do conhecimento teórico e prático de relevante interesse por parte de pesquisadores e profissionais do campo da Psicologia Vocacional em diferentes cenários e contextos. No entanto, no que se refere ao contexto moçambicano, poucos estudos mostraram interesse em promover serviços sistematizados que visem ajudar os adolescentes a refletir sobre a complexidade do processo da escolha e sua natureza multideterminada. Constatada esta lacuna, este estudo objetivou delinear, implementar e avaliar uma intervenção em Orientação Profissional e de Carreira com adolescentes, alunos do ensino secundário público moçambicano. Os objetivos secundários visam descrever e analisar as condições pessoais, familiares e contextuais que interferem no processo da escolha e avaliar o processo e os resultados da intervenção a partir da ótica dos participantes. A intervenção foi realizada com um grupo de adolescentes (N=30), estudantes do ensino secundário (1º e 2º ciclos) público moçambicano, na cidade de Nampula, matriculados entre a 8ª e 12ª classe, com idades compreendidas entre 14-18 anos, e de ambos sexos. Entre eles desistiram de participar da intervenção sete, sendo que a amostra final foi de 23 participantes, e participaram da avaliação pós-intervenção 18 estudantes. A coleta de dados decorreu ao longo de doze sessões e a última avaliação seis meses após a intervenção. A coleta de dados baseou-se em técnicas de cunho qualitativo (narrativas), a saber: “Carta aos pais”, Redação sobre a escolha profissional e de carreira, “Carta ao Presidente da República”, “Carta ao Orientador Hipotético” e em uma atividade baseada em um Roteiro de questões abertas que foram respondidas em quatro momentos diferentes ao longo da intervenção. A análise e discussão dos dados se apoiou na abordagem qualitativa e se subsidiou da análise temática de conteúdo, proposta por Minayo e nos aportes da perspectiva desenvolvimentista e construtivista de teorias de carreira. Os resultados corroboraram na complexidade dos fatores que multideterminam a escolha profissional e de carreira, sendo que a família, particularmente marcada com o exercício de autoridade vinculada ao modelo cultural, no qual é reservado aos pais uma posição particular de “decisão”, exerce ainda uma contínua e incontornável influência nas aspirações e escolhas profissionais dos adolescentes. O diálogo, o apoio moral, e instrumental atuam como mediadores desta influência. A avaliação da intervenção contribuiu para preencher a lacuna da insipiência de intervenções sistematizadas que se propõem a avaliar serviços ou programas no âmbito da intervenção em orientação profissional e de carreira, incluindo a perspectiva dos usuários. Os relatos dos participantes concluintes convergem ainda na apreciação positiva tanto dos procedimentos quanto dos resultados, tendo de um lado, confirmado a hipótese da urgência, necessidade e pertinência de serviços nesta área e de outro, sugerido a continuidade, expansão e manutenção do serviço. Ademais, as opiniões emitidas pelos “avaliadores” (estudantes) da intervenção convergem na ideia de que futuras intervenções devem focalizar a abordagem de Educação para a Carreira a ser desenvolvida ao longo da vida escolar. O estudo aponta ainda para a importância da formação dos orientadores profissionais, com foco nas competências teórico-práticas e relacionais. As considerações conclusivas apontam as implicações para a prática e algumas linhas que podem servir de ponto de partida para refletir sobre possibilidades de intervenção, com particular atenção ao domínio da realidade moçambicana. Limitações do estudo são assumidas com vista a aprimorar futuras intervenções.

Palavras-chave: Adolescência. Avaliação. Influência parental. Intervenção de carreira. Orientação vocacional.

AGIBO, M. L. L. C. (2016). *Intervention and evaluation in vocational guidance: Narratives of mozambican teenagers on the choice of profession and parental influence*. Thesis (PhD). Faculty of Philosophy, Sciences and Letters of Ribeirão Preto, University of São Paulo, Ribeirão Preto, SP.

ABSTRACT: The vocational guidance and career has been studied since the beginning of last century, constituting a domain of theoretical and practical knowledge of relevant interest by researchers and Vocational Psychology field professionals in different settings and contexts. However, with regard to the Mozambican context, few studies have shown an interest in promoting systematic services aimed at helping teens to reflect on the complexity of the process of choice and its multifactorial nature. Found this gap, this study aimed to design, implement and evaluate an intervention in Career Guidance for mozambican public secondary school students. Relying on a qualitative approach, first sought to investigate the personal, family and contextual influencing the process of choice, and then evaluate the intervention from the perspective of the participants. The intervention began with a group of 30 adolescents (N = 30), high school students (1st and 2nd cycles) mozambican public in the city of Nampula, enrolled between the 8th and 12th grade, aged 14-18 years, of both sexes. Among them gave up participating in the intervention seven, and the final sample consisted of 23 participants, and participated in the post-intervention assessment 18 students. Data collection took place over twelve sessions and final evaluation six months after the intervention. Data collection was based on qualitative approach techniques (narratives), namely: "Letter to Parents" Writing about the career choice and career, "Letter to the President", "Letter to the Hypothetical Guiding" and an activity based on a open questions roadmap which were answered at four different times during the intervention. Analysis and discussion of the data was based on a qualitative approach and subsidized the thematic content analysis proposed by Minayo and contributions from the developmental perspective and constructivist theories of career. The results confirm the complexity of the factors that multidetermin career choice and career, and that family, particularly marked with the exercise of authority linked to the cultural model, in which it is reserved for parents a particular position of "decision", still exerts a continuous and inescapable influence on the aspirations and career choices of adolescents. The dialogue, moral support, and instrumental act as mediators of this influence. The evaluation of the intervention on the one hand, contributed to fill the gap of the foolishness of systematic interventions that purport to assess services or programs of intervention in vocational guidance and career, including the prospect of users. On the evaluation carried on in this study must be first noted that the reports of the graduating participants converge on the positive assessment of both the procedures and the outcomes of the process. Participants reviewed the confirmed case of urgency, necessity and relevance of services in this area and suggested the continuity, expansion and maintenance of the service, in particular for the mozambican school context. Opinions expressed by "evaluators" (students) intervention converge on the idea that future interventions should focus on Career Education being developed throughout school life. Another significant result of the study point to the importance of training professionals guiding, focusing on theoretical and practical and relational skills. The conclusive considerations point the implications for practice and some lines that can serve as a starting point to reflect on possibilities of intervention with particular attention to the area of the mozambican reality. Study limitations are taken in order to improve future interventions.

Keywords: Career intervention. Evaluation. Parental influence. Teenagers. Vocational guidance.

LISTA TABELAS

Tabela 1. Evolução da rede escolar entre 2000 e 2014	100
Tabela 2. Evolução dos Efetivos escolares a todos os níveis de ensino no período de 2000 e 2014 (Ensino Diurno, noturno, público, comunitário e privado).	102
Tabela 3. Síntese das sessões, dos objetivos e das atividade	136

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Divisão administrativa de Moçambique.....	90
---	----

LISTA DE SIGLAS

CPL	Conferência de Países da Língua Portuguesa
EAD	Educação de Adultos
EC	Educação para a Carreira
EEFP	Estratégia de Emprego e Formação Profissional
ES	Ensino Superior
ESG1	1º Ciclo do Ensino Secundário Geral
ESG2	2º Ciclo do Ensino Secundário Geral
EPT	Educação para Todos
ETP	Ensino Técnico Profissional
FIL	Fundo de Investimento Local
FMI	Fundo Monetário Internacional
FRELIMO	Frente de Libertação de Moçambique
HIV	Vírus de Imunodeficiência Humana
IFP	Instituto de Formação de Professores
INDE	Instituto Nacional de Desenvolvimento de Educação
INE	Instituto Nacional de Estatística
INEFP	Instituto Nacional de Emprego e Formação Profissional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MINED	Ministério da Educação
OIT	Organização Internacional dos Trabalhadores
PALOP	Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa
PEE	Plano Estratégico da Educação
PEEC	Plano Estratégico da Educação e Cultura
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
RENAMO	Resistência Nacional de Moçambique
SIDA	Síndrome de Imunodeficiência Adquirida
SNE	Sistema Nacional de Educação
UNESCO	<i>United Nations Education Science and Culture Organization</i>

LISTA DOS APÊNDICES

APÊNDICE A: Carta de Apresentação	247
APÊNDICE B: Termo de Livre Consentimento Esclarecido	247
APÊNDICE C: Ficha de Dados Sócio-Demográficos.....	249
APÊNDICE D: Roteiro de Perguntas Abertas	250

LISTA DOS ANEXOS

ANEXO A: Transcrição da "Carta aos Pais".....	252
ANEXO B: Transcrição das redações sobre a escolha profissional e de carreira.....	255
ANEXO C: Transcrição da "Carta ao Presidente da República"	260
ANEXO D: Transcrição dos registros obtidos a partir do roteiro de perguntas	264
ANEXO E: Transcrição da "Carta ao Orientador Hipotético"	280

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	20
PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	25
CAPÍTULO 1 - Orientação profissional e de carreira: algumas notas sobre a evolução histórica e teórica	26
1.1 Frank Parsons e o ajustamento vocacional: o enfoque traço-fator	28
1.2 Contribuições da perspectiva desenvolvimentista	34
1.3 Contribuições dos enfoques teóricos contemporâneos de base construtivista e construcionista	49
1.3.1. Considerações sobre os pressupostos do construtivismo e do construcionismo social ..	50
1.3.2 O enfoque da Construção da Vida (<i>Life Designing</i>): os desdobramentos teóricos operados por Mark Savickas	52
1.3.3 A narrativa como metáfora de carreira: contribuições do construcionismo social	56
1.3.4. Contribuições do enfoque desenvolvimentista-contextual de Vondracek, Lerner e Shulemberg	57
CAPÍTULO 2 - Influência Parental na Escolha Profissional e de Carreira	61
2.1 Influência parental ideal, desejável e colaborativa	69
2.2 O impacto dos Estilos Parentais nas aspirações profissionais dos filhos	71
CAPÍTULO 3 - Intervenção e Avaliação em Orientação Profissional e de Carreira: Um Panorama da Investigação Internacional	74
3.1 Estudos moçambicanos que sinalizam a necessidade de intervenção e avaliação de programas de orientação profissional e de carreira	81
3.2 Intervenção em Orientação Profissional e de Carreira: definições	83
3.3 Pertinência e necessidade da avaliação de intervenção em Orientação Profissional e de Carreira	86
PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO	91
CAPÍTULO 4 - Um Panorama para Entender o Contexto Sócio-Económico e Educacional Moçambicano	92
4.1 Características históricas, físicas e socioeconômicas	92
4.2 Contexto sócio educacional	95
4.2.1 Algumas notas sobre a educação no período colonial (1854-1974)	95

4.2.2 O sistema educativo no período Pós-independência.....	96
4.2.2.1 Evolução do quadro legal do Sistema Educativo Moçambicano	97
4.2.2.2 Estrutura do Sistema Educativo Moçambicano	100
 CAPÍTULO 5 - Justificativa e Objetivos	 111
5.1 Justificativa	111
5.2 Objetivos	116
5.3 Questões de investigação	116
 CAPÍTULO 6 - Método	 117
6.1 Natureza da investigação	117
6.2 Cuidados éticos	118
6.3 Universo de estudo.....	119
6.4 Um ponto de partida: o estudo-piloto	119
6.5 Participantes, instrumentos e procedimentos	121
6.5.1 Caracterização dos participantes.....	121
6.5.2 Instrumentos e técnicas	123
6.5.3 Outros materiais complementares.....	124
6.5.4 Procedimentos para a obtenção dos dados	125
6.5.4.1 Local da intervenção	125
6.5.4.2 Apresentação e divulgação da pesquisa	125
6.5.4.3 Composição inicial do grupo	128
6.5.4.4 O processo grupal e a produção das narrativas	129
6.6 Procedimentos para a Análise dos Dados	139
 CAPÍTULO 7 - Resultados e Discussão	 142
7.1 Condições pessoais e familiares que influenciam a escolha profissional e de carreira: Análise da Carta aos Pais	142
7.2 Condições familiares e socioeconômicas que influenciam a escolha profissional e de carreira: “Análise das Redações sobre a escolha profissional e de carreira”	152
7.3 Condições contextuais que influenciam a escolha profissional e de carreira: uma leitura da “Carta ao Presidente da República”	166
7.4 Percepções dos participantes sobre a eficácia da intervenção: análise dos registros obtidos a partir do Roteiro de perguntas abertas	175
7.4.1 Primeiro momento de avaliação: significado e função do grupo de orientação	176
7.4.2 Segundo momento de avaliação: a natureza formativa e educativa do grupo de orientação profissional e de carreira	181

7.4.3 Terceiro momento de avaliação: importância e necessidades de intervenção.....	185
7.4.4 Quarto momento da avaliação: eficácia e impacto da intervenção	191
7.5 Competências do Orientador: análise da “Carta ao Orientador Hipotético”	203
CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS	212
REFERÊNCIAS	223
APÊNDICES	246
ANEXOS	251

As transformações que ocorrem no mundo contemporâneo evidenciam um novo paradigma com diferentes denominações, entre as quais, mundialização, globalização, terceira revolução industrial e tecnológica (Abrahão, Sznelwar, Silvino & Pinho, 2009), as quais influenciam o mundo de trabalho, em particular a sua natureza, as relações de emprego, trazendo novos desafios para os trabalhadores que já se encontram atuando no mercado de trabalho e para as novas gerações que se encontram em processo de transição para a vida produtiva, profissional e ativa (Antunes, 2010; Taimira Chibemo & Canastra, 2015a).

No que concerne às formas de organização que afetam diretamente o mundo do trabalho, vários autores evidenciam que o começo do século XX foi caracterizado por uma ampla aplicação dos princípios tayloristas criados com o objetivo de racionalizar o trabalho (Gounet, 1999). O desenvolvimento industrial, a acentuação da divisão entre a concepção e execução do trabalho, a aplicação direta destes princípios trouxe graves prejuízos à saúde física e mental dos trabalhadores, em consequência das prolongadas jornadas de trabalho, ritmo acelerado de produção, fadiga física, em particular a automação, não participação no processo produtivo e parcelamento de tarefas (Malaguti, 2005; Peres, 2010). Em decorrência destas mudanças, o mundo do trabalho está atravessando por um processo de reestruturação produtiva e organizacional, cujas reflexões apontam para o esgotamento do modelo taylorista-fordista estabelecendo novos cenários produtivos embora seus efeitos permanecem e tendem a se mascarar nas novas formas da ideologia capitalista entre as quais o toyotismo/japonismo (Malaguti, 2005; Souza, 2009). A reestruturação em curso se caracteriza pela transformação das estruturas e estratégias empresariais, as quais alteram as formas de organização, gestão e controle do trabalho, o que resulta em novas formas de competitividade, com repercussões no âmbito administrativo e operacional (Gounet, 1999). No entanto, sem objetivo de entrar no mérito das polêmicas entre quem defende e entende o caráter fundamental do trabalho e entre os que se opõem ao preconizarem o seu fim, conforme evidenciado por Antunes (1995, 2006, 2007), este estudo se inscreve na posição dos autores que advogam a centralidade do trabalho e a importância da categoria trabalho para a sociedade, a destacar, (Antunes, 2007) Navarro (, 2003), Navarro e Padilha (2007), e desta feita assume um papel significativo no processo de construção de identidade, em particular na adolescência, foco deste estudo.

Sobre a questão da identidade, Ciampa (1999) destaca que a procura da definição deste conceito é constante no indivíduo. Partindo do pressuposto da natureza social da identidade, Ciampa (1999) define como a síntese de múltiplas e distintas determinações, destacando que o

homem, enquanto ser-no-mundo busca o desenvolvimento da sua identidade concreta, o que o torna simultaneamente igual e diferente dos outros.

Sobre a questão da identidade é imprescindível recordar que Erikson (1978), no seu texto intitulado “Juventude: crise e identidade”, destaca que a questão da identidade do eu (ego) é central e para tal, caracteriza a adolescência como uma fase decisiva em que o sujeito deve integrar uma variedade de identificações, abandonando algumas, fortalecendo ou reconstruindo outras. Sobre a adolescência Guichard e Huteau (2002, pp. 154-155) destacam o que se segue.

Mas a aposta da adolescência não se limita a esta ‘integração’ das dimensões ou qualidades do eu emergente das etapas da infância. Esta última deve, com efeito, articular-se com alguns dos quadros que uma sociedade fornece aos seus membros para aí se constituir de maneira unificada (...).

No contexto da Orientação Profissional, Guichard e Huteau (2002) explicitam que a abordagem de Erikson não incide diretamente sobre o desenvolvimento vocacional, no entanto afirmam que “as preferências profissionais e a escolha de uma profissão parecem constituir elementos maiores da ‘construção de si’ que só tem sentido se referidos aos ‘sentimentos de identidade’, construídos no curso de certas interações, num dado momento de desenvolvimento” (p.156). Aprofundando as reflexões sobre a abordagem de Erikson, Guichard e Huteau (2002), apontam a escolha profissional como uma das proposições que pode sintetizar e prolongar as reflexões de Erikson (1978) e que, portanto, “deve ser analisada como uma passagem das identificações infantis a uma identidade profissional” (Guichard & Huteau, 2002, p.156).

Guichard e Huteau (2002) explicitam ainda que Erikson, ancorado na sua teoria de ciclo de vidas, evidenciou que, de um lado, a qualidade da identidade produzida na adolescência, é a fidelidade, entendida como a capacidade de se conformar lealmente aos seus compromissos livremente assumidos e de outro lado, o perigo da adolescência está na confusão de identidade, que na maioria das vezes, se exprime na incapacidade de se fixar numa identidade profissional que está na origem dessa dificuldade.

Do exposto decorre que a Orientação Profissional e de Carreira é desafiada, de um lado, a participar no processo de construção de identidade social e profissional, o qual passa pela colaboração na preparação das futuras gerações, a fim de ajudá-los a adquirir as competências requeridas pelo mercado de trabalho, tomando em consideração que, na visão de Carvalho (2005), o trabalho clássico gradativamente vai cedendo espaço ao trabalho delineado pela atualização de competências, entendidas como “um conjunto de

conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias para que a pessoa desenvolva suas atribuições e responsabilidades” (Dutra, 2004, p.28) e de outro lado, a contribuir diretamente para a redescoberta da centralidade do trabalho na vida humana e do seu impacto na construção da identidade do ser humano.

Sob esta ótica, objetivando contribuir com a produção do conhecimento no domínio da Orientação Profissional e de Carreira, este estudo focaliza adolescentes do ensino secundário público de uma escola de Moçambique. O estudo foi conduzido em torno de dois núcleos: implementação de uma intervenção e avaliação do processo na perspectiva dos alunos e por meio de narrativas em atividades específicas.

O relato desta investigação foi organizado em duas partes. A *primeira parte* dedicada ao enquadramento teórico foi organizada em três capítulos. O *primeiro capítulo* apresenta uma síntese sobre a evolução do campo da Orientação Profissional e de Carreira, desde o nascimento da Orientação Vocacional como campo sistemático até aos desdobramentos teóricos que orientam as intervenções na contemporaneidade, no contexto da Orientação Profissional e de Carreira, com base em referências dos últimos cinco anos (período: 2010-2015). Para tal foram selecionados três paradigmas: (a) o traço e fator, objetivando contextualizar o início da orientação no mundo ocidental; (b) o desenvolvimentista; e (c) o construtivista. O primeiro para contextualizar a origem da área. Os dois últimos, por sua vez, constituem referenciais teórico-metodológicos que fornecem aportes para a análise dos dados deste estudo. O *segundo capítulo* apresenta uma revisão da literatura que focaliza algumas bases de dados previamente selecionadas, se debruça sobre a influência parental na escolha profissional dos adolescentes, temática emergente nos dados obtidos e relevante para este estudo, desenvolvido no contexto moçambicano. Por sua vez, o *terceiro capítulo*, se apoia numa revisão da literatura relacionada com as publicações da área nos últimos cinco anos (período: 2010-2015) que abordam a questão da intervenção e da avaliação de programas em Orientação Profissional e de Carreira.

A segunda parte – o estudo empírico – foi organizado em outros quatro capítulos. O *quarto capítulo* apresenta um panorama geográfico, histórico e socioeconômico para a compreensão do contexto moçambicano. O *quinto capítulo* versa sobre a justificativa e os objetivos almejados no estudo. O *sexto capítulo* descreve o método do estudo. O *sétimo capítulo* focaliza a apresentação, a análise e a discussão dos resultados do estudo, incluindo a avaliação da intervenção na ótica dos participantes que concluíram o processo. Seguem as conclusões e considerações finais do estudo, onde também são arroladas as contribuições do

estudo, implicações para a prática, perspectivas para intervenções futuras voltadas para o contexto moçambicano para além de apontar as limitações do estudo.

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO 1

ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL E DE CARREIRA: ALGUMAS NOTAS SOBRE A EVOLUÇÃO HISTÓRICA E TEÓRICA

Este capítulo versa sobre alguns marcos históricos inerentes à evolução do campo da Orientação Profissional e de Carreira, destacando de forma peculiar, as sistematizações teóricas que sustentam este estudo. No entanto, antes de prosseguir com a apresentação da síntese sobre a evolução do quadro teórico da área da Orientação Profissional e de Carreira, cumpre responder à uma questão primordial que pode instigar aos leitores desta tese. Trata-se de justificar o uso da nomenclatura “Orientação Profissional e de Carreira”. Como afirma Ribeiro (2011a, p. 29), “qualquer escolha de uma nomenclatura carregará uma tradição, uma história e uma opção epistemológica, metodológica e sócio histórica, que será parcial e criticável mas que se faz necessária para marcar uma posição e operacionalizar a redação” que estiver em processo, neste caso, esta tese. Em base a esta premissa cumpre enunciar que na esteira de Ribeiro (2011a, 2011b), esta tese assume a nomenclatura Orientação Profissional e de Carreira, no entanto, o uso isolado ou complementar dos termos, Vocacional, Profissional, Ocupacional e de Carreira, poderá ser utilizado com o intuito de vincar a terminologia da época ou a abordagem específica de um dado autor referenciado.

A opção pela nomenclatura Orientação Profissional e de Carreira, prende-se entre outros, com o fato de que, observada a variedade de nomenclatura utilizada no contexto moçambicano, surgiu a necessidade de se propor um debate que vise ampliar para a Orientação Profissional de Carreira, a qual, numa vertente, os autores moçambicanos vem designando de “Orientação Vocacional e Profissional (Miambo, 2011; Miambo & Coimbra, 2015), “Exploração Vocacional e de Carreira” (Ussene, 2011), “Orientação profissional e Preparação para a transição para a vida ativa e profissional (Taimira Chibemo & Canastra, 2015a, 2015b)¹. E, na outra vertente, o quadro legal moçambicano, por meio do Decreto 37/92, de outubro (retomado na justificativa), utiliza as terminologias “Informação Profissional e Orientação Profissional”, comprometendo-se a oferecer informação e orientação profissional aos jovens moçambicanos em transição para o mundo do trabalho.

A escolha da nomenclatura Orientação Profissional e de Carreira foi reforçada pelas narrativas dos participantes que avaliaram este estudo, os quais, sendo maioritariamente

¹Trata-se dos estudos realizados por pesquisadores moçambicanos, no contexto moçambicano e em parceria ou sob orientação de pesquisadores estrangeiros (portugueses, por exemplo), os quais foram sintetizados no terceiro capítulo, referente à revisão da literatura sobre a intervenção em Orientação Profissional e de Carreira.

jovens (14-18 anos), propuseram intervenções antecipadas aos primeiros anos do ensino secundário e integradas no sistema escolar, o que sugere demanda por intervenções voltadas para o Desenvolvimento de Carreira ou Educação para a Carreira, quando se trata de intervenção no contexto educativo e inserido no projeto pedagógico de uma instituição educacional (Munhoz, 2010; Ribeiro, 2011a, 2011b).

Justificada a nomenclatura adotada para este estudo, cumpre ainda situar o leitor que a síntese da evolução histórica da área da Orientação Profissional e de Carreira descrita neste capítulo se apoia no percurso histórico traçado por Ribeiro (2011a), o qual por sua vez, baseando-se nas perguntas-chave de Guichard (2001), delineou uma síntese das abordagens teóricas significativas para a área da Orientação Profissional e de Carreira, em base a seis demandas-chave para a Orientação Profissional e de Carreira. Na visão de Ribeiro (2011a), essas necessidades de intervenção se expressam por meio de “demandas para a Orientação Profissional em cada contexto sócio-histórico e das respostas que ela forneceu por meio de suas teorias e estratégias, que perfizeram o marco teórico-técnico de cada enfoque (...)” (p.81). Para cada demanda, Ribeiro (2011a) identifica um determinado enfoque teórico, que por sua vez integra um conjunto de teorias. Seis enfoques teóricos foram destacados: (a) o enfoque Traço-Fato; (b) o enfoque Psicodinâmico; (c) o enfoque Desenvolvementista e Evolutivo; (d) o enfoque Decisional e Cognitivo; (e) o enfoque Transacional; e (f) os enfoques Contemporâneos.

No o contexto do presente estudo, três enfoques foram selecionados. Trata-se do enfoque traço-fator, do enfoque Desenvolvementista e Evolutivo e dos enfoques contemporâneos de base construtivista e construcionista. O enfoque traço-fator foi integrado neste capítulo pelo fato de que a origem e evolução da Orientação Profissional teve seu início sistemático marcado pelo enfoque denominado Traço-Fator, mais especificamente por meio dos trabalhos desenvolvidos por Frank Parsons. Assim, a contribuição de Parsons, embora ainda vigente em algumas práticas, predominou na primeira metade do século passado e se configurou como resposta à primeira demanda chave para ajudar pessoas no ajustamento vocacional/ ocupacional. As contribuições deste enfoque, para além de serem consideradas como um marco incontornável do percurso histórico da área demonstram que a Orientação Profissional e de Carreira se configurou como um trabalho eminentemente social, ou seja, como um serviço de ajuda ao outro. Outras abordagens podem ser integradas no enfoque traço-fator, a Teoria Tipológica de Holland, largamente aceita e utilizada desde a década de 1960 em diferentes contextos e também no mundo contemporâneo. Já o enfoque Desenvolvementista e Evolutivo e os Enfoques contemporâneos de base construtivista e

construcionista, se configuram como bases teóricas e metodológicas que oferecem aportes para a análise dos dados coletados (narrativas), tendo em consideração o objeto, a natureza e o contexto deste estudo.

Baseados nos pressupostos arrolados anteriormente, este capítulo foi articulado em três seções, a primeira se debruça sobre as contribuições da Frank Parsons, a segunda versa sobre as contribuições da perspectiva desenvolvimentista e a terceira sintetiza as contribuições dos enfoques contemporâneos de base construtivista e construcionista.

Exposto o percurso deste capítulo, segue a seção que aborda sobre a origem da Orientação Profissional, recordando que, conforme evidencia Ribeiro (2011a), a necessidade da orientação sempre acompanhou a humanidade em diferentes momentos da história. Nesta direção, Ribeiro (2011a, pp.16-17) evidencia como a orientação foi acompanhando, evoluindo e preocupando a humanidade em diferentes momentos, destacando, a época da Grécia Arcaica, onde os deuses determinavam o destino dos homens; a Grécia Clássica, onde os filósofos (Sócrates, Platão, Aristóteles, por exemplo) acreditavam poder dominar sua natureza pela reflexão e, dessa maneira determinar seu futuro; a Idade Média, onde a religião, como ordem superior suprema tinha voltado a guiar os passos das pessoas, cuja base de decisão eram os princípios da fé, e neste sentido quem seguia os mandamentos de Deus era abençoado e quem não seguia era condenado; a época do Renascimento quando surgiu a possibilidade do resgatar a experiência subjetiva e o sujeito podia assumir sua vida e determinar para si o que era certo ou errado, trazendo a abertura da escolha e a insegurança da falta de uma referência segura a quem seguir. No entanto, Parsons (1909) é apontado como o precursor e pioneiro no campo evolução histórica da Orientação Profissional e de Carreira no contexto internacional, em sociedades ocidentais e após 1900.

1.1 Frank Parsons e o ajustamento vocacional: o enfoque traço-fator

Foi já referenciado que Frank Parsons se figura como um dos autores mais reconhecidos na área da Orientação Profissional e de Carreira, através da sua obra e modelo de aconselhamento no início do século passado. Nesta direção, esta seção visa apresentar o quanto, Frank Parsons, por meio de seu trabalho, com o método experiencial ou pragmático, conforme apontado por Ribeiro e Uvaldo (2011), lançou bases para a sistematização, evolução e consolidação da atual área de Orientação Profissional e de Carreira.

Mergulhado no contexto da sociedade industrial e a partir da sua experiência como professor, advogado, assistente social e militante político, Parsons “organizou um método que

ele intitulou de Orientação Vocacional para auxiliar jovens e adultos em suas escolhas e inserções no mundo do trabalho visando ao ajustamento vocacional ou ajustamento indivíduo-ocupação”, conforme descrevem Ribeiro e Uvaldo (2011, p.87). Ainda na visão dos referidos autores, as ideias de Parsons contribuíram para a solidificação do paradigma do enfoque traço-fator em Orientação Profissional, na primeira metade do século passado, período no qual o grande desafio da época era responder a que foi descrita como primeira demanda-chave para a Orientação Profissional e de Carreira, ou seja, como ajudar o indivíduo a realizar seu ajustamento vocacional/ocupacional. Esse enfoque ainda é vigente em algumas práticas, combinado com outros enfoques modernos e contemporâneos.

Ribeiro e Uvaldo (2011) evidenciam ainda que o espírito mecanicista que dominava a época influenciou o trabalho do pioneiro, levando-o a delimitar “as primeiras ideias, concepções e métodos do que viria a se consolidar, décadas mais tarde, como enfoque traço-fator em Orientação Vocacional” (p.87). A síntese de Ribeiro e Uvaldo (2011) explicita ainda que a consolidação do enfoque traço-fator teve grande influência do trabalho incessante da pesquisa teórica sobre as influências sofridas pela escolha vocacional e desenvolvimento técnico de avaliação psicológica, via testes psicológicos de aptidão, interesses, personalidade e valores, de psicólogos da Universidade de Minnesota.

Ainda na visão de Ribeiro e Uvaldo (2011), o enfoque traço-fator e a abordagem psicométrica em Orientação Profissional “definiram o que se chamava de Orientação Vocacional até a década de 1950 quando surgiram os primeiros estudos de Elli Ginzberg e Donald Super acerca do desenvolvimento vocacional” (p.88) que operaram uma virada teórica da área. Malgrado as inúmeras críticas dirigidas ao enfoque traço-fator, suas postulações teóricas e metodológicas não foram ainda superadas, e entre vários autores, John Holland, com o seu enfoque tipológico de ajustamento pessoa-ambiente, se tornou um dos autores mais renomados, amplamente citado em investigações científicas e em práticas da Orientação Profissional.

No que se refere a ideia e fundação da Orientação Vocacional através do método pragmático, Ribeiro e Uvaldo (2011), destacam que a maioria dos autores em Orientação Profissional (Guichard & Huteau, 2002), reconhecem Parsons como o precursor da Orientação Profissional mundial, pelo fato de ter sido o primeiro a criar uma nova área de intervenção nomeada Orientação Vocacional; um serviço especializado em Orientação Vocacional (*Vocation Bureau* dentro da *Civic Service House*, em Boston (EUA), a partir de 1908, uma metodologia sistemática e específica para a Orientação Vocacional; pesquisa e

classificação das ocupações e dos contextos de trabalho e cursos de formação de futuros orientadores (Ribeiro, 2011a).

A análise de Ribeiro e Uvaldo (2011) evidencia ainda que sem formação específica para se tornar orientador vocacional, Parsons realizou vários trabalhos educativos e informativos acerca das questões relevantes para a conscientização da população sobre seus direitos e deveres, nada ainda relativo à Orientação Vocacional. Ainda segundo Ribeiro e Uvaldo (2011), a trajetória de vida no trabalho de Parsons parece ser aleatória, no entanto, uma análise mais profunda evidencia que na sua vida Parsons se encoraja a “experimentar novas ideias e melhorias que ele pudesse gerar para as pessoas” (p.89).

Ribeiro e Uvaldo (2011) não deixaram de elucidar que a *vocação* de Parsons para mudar a sociedade, impulsionado com ideias como mutualismo, que o levava a crer e a pregar que o mundo deveria buscar mais a cooperação do que a competição,

se materializou na última empreitada realizada em sua vida, que foi auxiliar jovens e adultos a realizar escolhas inteligentes de carreira, como base para sua estratégia de trabalho uma diversificada experiência no mundo do trabalho construída ao longo da sua vida (Ribeiro & Uvaldo, 2011, p.89-90).

Em 1906, Parsons proferiu uma palestra intitulada cidade ideal (*Ideal City*), na qual versou sobre a importância de auxiliar os jovens em sua escolha vocacional para um bom desempenho tanto deles quanto da própria cidade na qual estavam inseridos. Em decorrência disso, por várias vezes Parsons foi procurado na *Civic Center House* para entrevistas individuais, conforme relatam ainda Ribeiro e Uvaldo (2011). Parsons chegou a formular um plano de Orientação Vocacional, que resultou na criação do *Vocation Bureau*, em 1908. Esse escritório se propunha cumprir a missão de auxiliar os jovens na escolha de uma ocupação, prepará-los para a transição ao mundo do trabalho, auxiliá-los a encontrar uma vaga na área profissional escolhida e construir uma carreira de eficiência e sucesso, conforme salientam Ribeiro e Uvaldo (2011). Com o lema “é muito melhor escolher uma ocupação do que simplesmente procurar um emprego” a Orientação Profissional estava oficialmente inaugurada (Parsons, 1909/2005 p. xv).

No texto *Choosing a vocation* (1909/2005), Parsons descreve os princípios básicos para a Orientação Vocacional. No entanto, há que destacar primeiro que Parsons tinha uma concepção do ser humano, a qual, em sintonia com o espírito positivista da sua época estava atrelada à uma visão mecanicista do ser humano, que acreditava que “o indivíduo e a sociedade teriam uma configuração e uma forma estável de ser e funcionar que, em geral, não mudava ou sofria poucas alterações ao longo da vida”, conforme registram ainda Ribeiro e

Uvaldo (2011, p.91). Os referidos autores destacam que, em sintonia com a visão mecanicista do mundo, a teoria vocacional/ocupacional de Parsons estava fundada numa concepção de carreira segundo a qual, “a escolha vocacional era definitiva e que o pleno ajustamento entre ocupação escolhida e as aptidões, as habilidades e interesses, traria consequentemente, maior produtividade, eficiência, sucesso e satisfação na carreira” (Ribeiro & Uvaldo, 2011, p.91). Ademais, Parsons tinha ainda a convicção de que a eficiência e o sucesso eram extremamente dependentes do ajustamento, e partindo desta ótica, Parsons entendia também que a meta e o princípio básico da Orientação Vocacional se concretizavam no alcance do ajustamento vocacional (Parsons, 1909/2005).

No livro *Choosing a Vocation*, Parsons (1909/2005) anunciou os três grandes princípios sobre os quais deve fundar-se a orientação, trata-se de três grandes fatores que intervém na escolha inteligente ou avisada de uma vocação profissional, a saber:

a) uma compreensão clara de vós mesmos, das vossas aptidões, das vossas capacidades, dos vossos interesses, das vossas ambições, dos vossos trunfos, dos vossos limites e das vossas causas; b) um conhecimento das exigências e das condições de sucesso, das vantagens e dos inconvenientes, das remunerações, das oportunidades e das perspectivas de futuro dos diferentes tipos de atividade; e c) um raciocínio justo sobre as relações entre estes dois grupos de factos” (Parsons, 1909/2005, p. 5).

Ainda segundo Ribeiro e Uvaldo (2011, p. 92), Parsons desenvolvia seu trabalho apoiando-se em algumas estratégias, táticas e técnicas, nas quais estavam nitidamente delineados os pontos centrais do seu plano, incluindo: a) ênfase no método científico para a tomada de decisão de carreira na transição da escola para o trabalho, considerado como o momento mais importante da vida de uma pessoa, já que, na visão do pioneiro, uma boa escolha resultava na satisfação, eficiência e bom retorno financeiro, acreditando que o inverso era verdadeiro; b) uma estratégia lógica clara para auxiliar os jovens a evitar uma escolha equivocada, o que segundo Parsons, implicava a elaboração de um plano de Orientação Vocacional; c) uma classificação científica e lógica das ocupações e contextos de trabalho e d) um princípio ético norteador, segundo o qual, a responsabilidade da escolha estava no jovem e que o Bureau, na qualidade de “orientador”, visava apenas ajudar o jovem a investigar o assunto e chegar a conclusão. Para Parsons (1909/2005) quatro palavras resumiam o mote da sua intervenção: Iluminação, Informação, Inspiração, Cooperação.

Ribeiro e Uvaldo (2011) classificam o método de Parsons como experiencial ou pragmático pelo fato do mesmo advir de suas próprias observações, sem objetivo de comprovação científica, como era exigido anos depois na Orientação Profissional com a

Psicométria e a Psicologia Diferencial. Ribeiro e Uvaldo (2011) comungam com a ideia de Beck (1977), segundo a qual, Parsons era “um homem da prática e atendia a urgente demanda explicitada na época por auxílio na escolha de carreira”. No entanto, Ribeiro e Uvaldo (2011) alertam que o caráter pragmático de Parsons não deve ser entendido como uma não preocupação com o método e uma não realização de pesquisas. De fato, numa obra anterior, Ribeiro e Uvaldo (2007) sublinham que a sistematização da concepção pragmática do trabalho de Parsons permitiu a criação de uma nova área de pesquisa, a orientação vocacional e de uma nova atividade, a de orientador profissional. Daí a sua importância histórica.

Numa análise mais detalhada, Ribeiro e Uvaldo (2011) evidenciam que Parsons intitulou o seu método de plano sistemático de orientação vocacional que contemplava sete etapas: a) entrevista inicial; b) autoestudo; c) escolha por parte do orientando; d) discussão com o orientador sobre o autoestudo e sobre as possibilidades de escolha; e) exploração do mundo do trabalho; f) conselho e orientação e g) acompanhamento da escolha efetuada durante a vida no trabalho.²

Para Ribeiro e Uvaldo (2007), acima de qualquer crítica que possa ser dirigida ao trabalho de Parsons, é importante destacar a sua preocupação com o fato de que qualquer intervenção no campo da orientação profissional deve almejar a transformação social, no sentido de que a “orientação teria que estar intrinsecamente vinculada a um projeto político de mudança social e se constituiria como estratégia de auxílio ao desenvolvimento social” (p.29).

Em decorrência das constatações arroladas anteriormente, na tentativa de delimitar o conceito de Orientação Profissional, Ribeiro (2011a), reconhece que Parsons é tido como “o precursor da orientação mundial, por ter sido um dos primeiros a executar sistematicamente trabalhos de *Orientação no Vocation Bureau* dentro da *Civic Service House* (EUA, a partir de 1908)” (p.20). Ribeiro (2011a, pp. 23-24), evidenciou ainda que neste trabalho sistemático, Frank Parsons atuava em duas frentes:

- Orientação Vocacional: concebida como auxílio a jovens oriundos do atual ensino médio, que desejavam orientação para o ingresso na universidade;
- Orientação Profissional: auxílio às pessoas que desejavam ingressar no mundo do trabalho.

Ainda no contexto da abordagem sobre a terminologia da Orientação Vocacional, Ribeiro (2011a), evidencia que, ao atuar neste contexto, Frank Parsons utilizou pela primeira vez o termo *Vocation Guidance* (Orientação Vocacional) e lançou o *Choosing Vocation*,

² A explicitação de cada uma destas etapas é mais detalhadamente apresentada em Ribeiro e Uvaldo (2011, pp.94-95).

publicado um ano após a sua morte, em 1909, que se reconhece como o marco inaugural das publicações na área da Orientação Vocacional (*Vocational Guidance*). Ainda segundo Ribeiro (2011a), “Parsons utilizou o termo *Vocational Guidance* (Orientação Vocacional), batizando, assim, a área de auxílio a jovens que buscavam orientação para o ingresso em um curso superior” (p. 24). Ainda na análise de Ribeiro (2011a), na mesma época surgiu o termo *Educational Guidance* (Orientação Educacional), que posteriormente determinou o trabalho de orientação no interior das instituições de ensino e que “visava ao desenvolvimento global do indivíduo, não apenas como um aspecto das suas relações com o mundo, como no caso da Orientação Vocacional, que visava à orientação para as escolhas vocacionais” (p.24).

Ribeiro (2011a), afirma ainda que a nomeação Orientação Vocacional utilizada por Parsons, estava embutida da ideia da vocação como algo a ser descoberta, desta feita, a principal tarefa da Orientação Vocacional se resumiria na realização do “diagnóstico das características das pessoas e a escolha das ocupações que melhor se ajustassem a esse perfil na filosofia do “*the right man in the right place*” (o homem certo no lugar certo) e a posterior orientação” (p. 24, grifos do autor).

A filosofia do “homem certo no lugar certo” se constituiu como base do enfoque traço-fator e marcou a forma de entender e trabalhar em Orientação Profissional, a qual, posteriormente, por volta de 1940, com o advento das ideias de *Counseling* (Aconselhamento), as quais colocaram “a Orientação não mais como um processo de diagnóstico mas sim um processo de construção das escolhas vocacionais, pelo *Counseling*, onde a *Vocational Guidance* se tornou *Vocational Counseling* (Aconselhamento Vocacional)”, conforme explicitado ainda por Ribeiro (2011a, p. 25).

Em continuidade às mudanças terminológicas apontadas no parágrafo anterior, nos anos 1950, surgiram novas ideias, descritas como desenvolvimentistas, as quais apresentaram um novo paradigma para a Orientação Profissional e de Carreira. Para Ribeiro (2011a), o novo paradigma deixa de focalizar os momentos da escolha e passa a entender a Orientação como um “auxílio a qualquer pessoa em qualquer período da vida, que necessitasse ajuda para o seu desenvolvimento vocacional, ou seja, o orientador atuaria no auxílio do desenvolvimento dos indivíduos, e não mais simplesmente no momento da escolha de um caminho profissional” (p.25). No entanto, Ribeiro (2011a), salienta que o enfoque desenvolvimentista não substituiu o enfoque traço-fator, sendo que ambos coexistem até hoje no campo da Orientação Profissional.

Como alternativa ao paradigma traço-fator, dois enfoques tentaram superar as críticas dirigidas ao modelo de ajustamento de Parsons. Trata-se, de um lado, do enfoque

Psicodinâmico, cujo objetivo era responder a que foi descrita como segunda demanda-chave para a Orientação Profissional e de Carreira, ou seja, era ajudar o indivíduo a entender os determinantes de sua escolha e o poder de escolher, e de outro lado, o enfoque desenvolvimentista e evolutivo, cujo desafio era responder a terceira demanda-chave para a Orientação Profissional e de Carreira, consistia em ajudar o indivíduo a desenvolver sua carreira, conforme descrito por Lehman, Silva, Ribeiro e Uvaldo (Ribeiro & Melo-Silva, 2011a). No entanto, cumpre mais uma vez explicitar que em coerência com a natureza e o objeto de estudo desta tese, a abordagem psicodinâmica não foi tomada como referência, sendo que a perspectiva desenvolvimentista se configurou como a que mais oferece aportes para a análise do *corpus* das narrativas que compõem este estudo, conforme descrito na seção a seguir.

1.2 Contribuições da perspectiva desenvolvimentista

A literatura disponível evidencia que o paradigma desenvolvimentista se caracteriza por ter operado a mudança do foco do estudo das diferenças individuais para o processo da escolha e do objetivo da orientação (não mais a adequação e ajustamento pessoal) para a compreensão dos processos de desenvolvimento de carreira (Guichard & Huteau, 2002). Sob este prisma, vários autores trabalharam com os pressupostos do paradigma desenvolvimentista, a destacar, Ginzberg, Ginsburg, Axelrad e Herma (1951), abordagem considerada contemporânea ao trabalho de Super, a qual se debruçou sobre a noção do processo da escolha profissional, tendo delimitado que a escolha acontece entre o término da infância e o início da vida adulta para além de ter enfatizado a continuidade, a irreversibilidade, o caráter de exclusividade, as dimensões e as variações e os desvios, como características do processo da escolha. No que tange ao processo da escolha Ginzberg et al. (1951) sugeriu três períodos do processo da escolha: (a) fantasia (0 a 10 anos); (b) tentativa (12-18 anos) e (c) Realista (18-25 anos).

No entanto, sem subestimar a contribuição de Ginzberg et al. e outros autores que comungam as ideias desenvolvimentistas, este trabalho reserva um espaço peculiar às postulações de Donald Super, por ter sido unanimemente apontado como um dos autores que operou uma “virada” teórica (Munhoz, 2010, p.123) no campo da Orientação Profissional, onde suas postulações em torno da teoria do *Life-Span*, *Life-Space*, se configuram entre as principais contribuições à ciência da Psicologia Vocacional (ou das Carreiras), na atualidade, conforme evidenciam Lassance, Paradiso e Silva (2011).

A literatura evidencia que Super (1951), sem contradizer explicitamente o discurso vocacional formalizado por Frank Parsons, inaugurou um novo paradigma, introduziu novas reflexões teóricas e práticas que tornaram mais complexo o bojo teórico e metodológico da área da Orientação Profissional, mais especificamente do Desenvolvimento de Carreira. Para Lassance et al. (2011), “a grande e inequívoca contribuição que a vertente evolutiva traz é a visão de que a escolha profissional é fruto da experiência passada, circunstâncias presentes e visão de futuro que uma pessoa possui” (p.135).

A literatura evidencia ainda que por volta de 1950 surgiram as ideias desenvolvimentistas as quais apresentaram um novo paradigma que colocou bases para o que atualmente (no contexto internacional)³ se chama de Desenvolvimento de Carreira (*Career Development*) e Educação para a Carreira (*Career Education*) quando realizado inserido em um projeto pedagógico de uma instituição educacional (Munhoz, 2010; Ribeiro, 2011a, 2011b), o que não constitui foco desta investigação embora vislumbre, ao final, como uma das principais linhas de intervenção sugerida para a agenda de pesquisa e de propostas para a intervenção.

As ideias desenvolvimentistas avançadas por vários autores se constituíram como base do enfoque Desenvolvimentista e Evolutivo instigado pela questão “como ajudar o indivíduo a desenvolver sua carreira, conforme descrevem Lassance et al. (2011), no entanto, Munhoz (2010) evidencia que a maioria dos autores reconhece que a extensa e ampla teoria desenvolvida por Super ao longo de 60 anos foi a que possibilitou uma virada teórica e prática no campo da Orientação Profissional e de Carreira. Nesta vertente, há que evidenciar que um dos pontos da virada teórica operada por Super (1951) e apontado por vários estudiosos, é o fato de que a perspectiva desenvolvimentista por ele inaugurada focaliza o aspecto evolutivo do processo de desenvolvimento vocacional⁴ ou seja, a ideia central da perspectiva desenvolvimentista consiste na premissa de que “existe um desenvolvimento vocacional paralelo ao desenvolvimento pessoal, e tal como neste, o ambiente exerce papel importante, com o indivíduo participando ativamente deste processo” (Munhoz, 2010, p.123). Sob esta

³ Sobre este aspecto é importante registrar que os estudos referentes ao contexto moçambicano evidenciam um uso indiscriminado dos termos “orientação vocacional” e “orientação profissional”, sendo que as ideias relacionadas com Educação para a Carreira, nos termos em que é defendida no contexto internacional como referenciado por Munhoz (2010), não são explicitamente debatidos em termos conceituais e de objetivos de intervenção.

⁴ Importa referenciar que na esteira de Melo-Silva e Jacquemin (2001) e Ribeiro (2011a), o termo *vocacional* utilizado nesta tese, é uma tradução direta do termo inglês *vocational*, profissão ou carreira. Por sua vez Lassance et al. (2011), assumem a palavra *vocacional* pelo fato de “expressar a ideia de respostas comportamentais às expectativas e/ou demandas sociais relacionadas à educação e ao trabalho, entre elas a escolha vocacional” (p. 138).

ótica Super (1951) definiu a Orientação Profissional como um processo que visa “ajudar uma pessoa a desenvolver um quadro integrado de si próprio e de seu papel no mundo do trabalho, ajudá-lo a avaliar o autoconceito e adequá-lo à realidade, de modo a obter satisfação para si próprio e para a sociedade”, conforme evidenciado também na interpretação de Lassance et al. (2011, p. 133).

Lassance et al. (2011), elucidam ainda que Super, baseado no pressuposto funcionalista, incorporou na sua teoria de desenvolvimento vocacional dados empíricos, contribuições tomadas da Psicologia evolutiva, diferencial, social, da personalidade, unidas pela teoria do autoconceito e de aprendizagem, destacando que a unificação desse ‘conjunto de fragmentos’, constituiu-se em 198 trabalhos entre artigos, livros e instrumentos de medida” (p.141). Ainda na perspectiva das referidas autoras, Super publicou, em 1942, a primeira obra sobre Psicologia Vocacional intitulada “A dinâmica do ajustamento vocacional (*The dynamic of vocational adjustment*). E onze anos depois Super (1953), publicou um artigo que foi considerado o marco fundamental na transformação dos paradigmas do pensamento na questão das carreiras, intitulado “Uma teoria do Comportamento Vocacional” (*A theory of vocational behavior*).

Lassance et al. (2011), destacam ainda que em 1953, em seu discurso como presidente da Divisão do Aconselhamento da Associação Americana de Psicologia (APA), Super apresentou a perspectiva evolutiva sobre o desenvolvimento vocacional por meio de dez proposições teóricas, as quais, num contínuo processo de incorporação de resultados de seu intenso trabalho de pesquisa, foram posteriormente ampliadas, primeiro para doze e finalmente para catorze⁵. A síntese histórica traçada por Lassance et al. (2011), em torno da teoria de Super, mostra ainda que, essas catorze proposições sintetizam, de forma sequencial, os três segmentos da teoria: o segmento do desenvolvimento, o do autoconceito e o contextual, formando assim um corpo teórico do que Super chamou não apenas de teoria evolutiva, dada a sua natureza, mas de teoria de carreira diferencial-desenvolvimental-social-fenomenológica.

Para Lassance et al. (2011) as três primeiras proposições marcaram a influência da Psicologia na primeira metade do século XX, focada na Psicologia Vocacional Diferencial embora o “arquiteto” tenha ampliado o foco combinatório argumentando que a perspectiva das diferenças individuais ignorava o fato de que as pessoas aprimoram seus repertórios de *coping* vocacional e buscam inserir-se em postos de trabalhos que forneçam, cada vez mais,

⁵ As catorze proposições estão também disponíveis na sua íntegra no texto de Guichard e Huteau (2002, pp. 177-178). Assim como em Lassance et al. (2011).

oportunidades de utilização das suas habilidades e gratificação de necessidades. Ainda na análise das referidas autoras, transportando o paradigma anterior, de uma Psicologia das ocupações para uma Psicologia das profissões, ou seja, em vez de identificar como as pessoas escolhem ocupações, Super (1951) propõe que se passe a compreender como as pessoas desenvolvem o papel do trabalhador no percurso das suas vidas, salientando, deste modo, a necessidade de buscar maneiras de ajustar o trabalho à vida das pessoas, substituindo a ideia tradicional de ajustar os indivíduos a posições ocupacionais.

Lassance et al. (2011), explicitam ainda que as proposições de quatro a dez, que constituem o núcleo do primeiro segmento de desenvolvimento, acrescentaram o conceito de maturidade como prontidão para realizar as escolhas vocacionais. No contexto deste segmento, Super advoga que os estágios de desenvolvimento vocacional são constituídos por tarefas evolutivas, que representam expectativas sociais de desempenho vocacional.

Quanto à explicitação do segmento do desenvolvimento, Lassance et al. (2011), advogam que o segmento de desenvolvimento consolidou-se principalmente através dos dados obtidos no *Career Patter Study* (Estudo de Padrão de Carreira), no qual Super (1952) acompanhou a carreira de 100 jovens por 20 anos. Além de ter gerado um vasto e significativo conhecimento teórico e empírico, o trabalho sobre o Padrão de Carreiras, um dos primeiros estudos longitudinais, foi proposto, na publicação de Super e Bohn na introdução de uma abordagem evolutiva da escolha ocupacional/profissional para um modelo de carreira, onde distinguiu a concepção de ocupação e carreira, focalizando o carácter longitudinal e sequencial desta última em oposição à natureza estática da primeira (Melo-Silva, 2000). Nas palavras de Munhoz (2010), a abordagem de Super deixa claro que uma ocupação/profissão é o que uma pessoa faz para ganhar a vida num determinado momento, enquanto a carreira refere-se a sequência de ocupações que a pessoa ocupa ao longo da vida.

Lassance et al. (2011) afirmam que “o segmento do desenvolvimento descreve como as pessoas constroem e negociam as suas vidas de trabalho e especificam tarefas previsíveis e comportamentos de enfrentamento do que encontram ao desenvolver nas carreiras” (p.147). Com esta concepção Super amplia a concepção da Teoria do traço-fator ao deslocar e centrar sua atenção para o desenvolvimento ao longo de toda a vida. Dito em outros termos, significa que no contexto destas proposições fica claro que a preocupação pela adequação ou ajustamento pessoal, tida como objetivo da orientação vocacional no contexto do enfoque traço-fator é substituída com a preocupação com as tarefas desenvolvimentais propostas por Super no contexto da sua teoria e por sua vez, as diferenças individuais dão espaço ao novo conceito chave, o desenvolvimento. A interpretação de Lassance et al. (2011) ilustra ainda

que com o segmento do desenvolvimento Super propõe que a tarefa do aconselhamento “deve objetivar o auxílio na antecipação das tarefas evolutivas, na formação de atitudes e competências em tomada de decisão e no engajamento em comportamentos de *coping* vocacional realistas” (p.147).

As tarefas evolutivas referentes aos diversos estágios de desenvolvimento vocacional estão integradas no segmento do desenvolvimento e no que concerne às etapas evolutivas, Super (1980) propôs cinco estágios de desenvolvimento vocacional, a saber: crescimento, exploração, estabelecimento, manutenção e desengajamento ou declínio (*maxiciclos*), correspondendo às etapas de desenvolvimento – infância, adolescência, adultez jovem, maturidade e velhice. O desenvolvimento é descrito como uma série de etapas (*life stages*), correspondentes à idades da vida (Guichard & Huteau, 2002). Para cada estágio identificou determinadas tarefas evolutivas. Pela natureza do objeto de estudo, as fases de Crescimento (infância) e a fase de Exploração (adolescência), foco deste estudo, tiveram maior destaque sendo que as fases subsequentes (Estabelecimento, Manutenção e Desengajamento) são descritas sucintamente. Vale destacar que para Super tais fases tinham certa flexibilidade, e hoje mais ainda.

O estágio de Crescimento (Infância) compreende o período entre anos 4 a 13 de idade, aproximadamente. Durante esta fase, as escolhas são guiadas pelas fantasias, em seguida pelos interesses e, posteriormente, pelas capacidades e/ou habilidades (Guichard & Huteau, 2002). Quanto às tarefas evolutivas desta fase, para Lassance et al. (2011) é esperado que, nesta etapa, o jovem desenvolva a consciência de importância com o futuro e de que esse futuro deve ser construído desde cedo, sem que se exijam prognósticos realistas. Espera-se ainda que o jovem aumente gradativamente o controle da sua vida, identificando antecedentes e resultados de seus comportamentos. Ademais, espera-se que nesta etapa o jovem gradativamente convença-se da importância das atividades escolares e de trabalho e que adquira hábitos e atitudes competentes de estudo.

A fase de Exploração (Adolescência), onde se integra o maior número dos participantes de estudo se estende entre a faixa etária aproximada de 14 a 24 anos de idade. Em termos de tarefas desenvolvimentais a exploração integra a *Cristalização*, a *Especificação* e a *Implementação*. Lassance et al. (2011) descrevem que em relação à *cristalização* “espera-se que o adolescente desenvolva uma ideia dos diferentes campos e níveis de trabalho que lhe são apropriados; que delimite quais as opções lhe parecem mais interessantes e, se necessário, tome algumas decisões acerca de programas educacionais e experiências (...)” (p.148). Lassance et al. (2011) descrevem ainda que no que concerne à tarefa da *especificação*, o

adolescente é interpelado a “converter as preferências gerais em preferências mais específicas na medida em que o jovem se vê pressionado a desempenhar ou escolher uma determinada profissão, especialidade ou trabalho” (p.148). No que tange à tarefa da *implementação*, a expectativa é de que, uma vez estabelecido o objetivo, o adolescente deve estar em altura de elaborar um plano específico e colocá-lo em prática. Sintetizando, Lassance et al. (2011) afirmam que espera-se que nesta fase, o sujeito, “converta sua preferência profissional específica, em realidade, concretizando sua decisão” (p.148).

Ainda sobre esta fase, Munhoz (2010, p. 125) descreve que “este estágio é definido ainda como o tempo particularmente ligado: (a) ao autoconhecimento; (b) ao conhecimento do mundo profissional e, (c) à experimentação de papéis sociais e ocupacionais na escola, no lazer ou em trabalhos de tempo parcial”. Por sua vez, Taveira (2003) explicita que no princípio o jovem efetua tentativas de escolha fundamentadas nos conhecimentos sobre as características pessoais que foi reunindo através da interação com o grupo de pares, ou na imaginação. São as escolhas que muitas vezes se exprimem pelo “gosto”, “admiro”, e, seguidamente a realidade faz-se sentir cada vez mais forte e aí emergem outras questões como a avaliação das próprias competências, “sou bom a desenho”, “entendo bem matemática”, a análise do mercado de emprego, oportunidades, entre outros aspectos (Taveira, 2003). Na perspectiva de Magalhães (2005) e Taveira (2003), teoricamente, por volta dos 24 anos, o jovem deveria estar em grau de experimentar e optar por um campo de trabalho específico ao qual almeja se dedicar.

Na proposta de Super (1953), o estágio de estabelecimento (adulthood) decorre entre os 24 e 44 anos aproximadamente. E em termos de tarefas evolutivas integra a estabilização, a consolidação e o progresso. No geral, espera-se que nesta fase o jovem/adulto tenha conseguido fixar-se profissionalmente e seja capaz de prover materialmente a si e a sua família. Pressupõe-se que pelo menos no final desta fase o adulto tenha desenvolvido interesse pela sua situação profissional, tenha desenvolvido um estilo de vida e mostre interesse e compromisso com o progresso, para além de espírito de responsabilidade e independência.

No que tange à fase da manutenção (maturidade), a qual na previsão de Super decorre entre 45 e 64 anos aproximadamente, três tarefas evolutivas são descritas: a ratificação, a atualização e a inovação. A ratificação decorre quando o indivíduo alcança determinada posição e nisto espera-se que o sujeito seja capaz de mantê-la ou superá-la. A atualização está relacionada com a ratificação na medida em que para certas pessoas não é suficiente manter-se na mesma posição e nas mesmas atividades do trabalho, e, portanto, buscam atualizar

conhecimentos, mudanças no campo do trabalho e outras metas, mas na mesma profissão. A atualização e a inovação se tornam cada vez mais necessárias no atual contexto, pois em muitos setores profissionais é importante que os trabalhadores estejam abertos a novos campos (Guichard & Huteau, 2002; Ribeiro, 2011a).

A fase do desengajamento (velhice) acontece a partir de 65 anos e Super (1953) propôs também três tarefas específicas: a desaceleração, o planejamento da aposentadoria e a aposentadoria. Quanto a desaceleração espera-se que as pessoas tomem consciência de que na medida que vão envelhecendo sintam que devem reduzir o ritmo de trabalho e que gradualmente comecem a delegar suas funções aos mais jovens, redimensionando o que ainda podem continuar a realizar. No que se refere à preparação da aposentadoria espera-se que as pessoas sejam capazes de antecipar e planejar a sua retirada da vida ativa, estabelecendo novo estilo de vida a ser tomado e a delinear as atividades que irão desenvolver. Quanto à aposentadoria propriamente dita, espera-se que a pessoa possa desenvolver outros papéis ou os mesmos, mas de uma forma diferente. Neste sentido, algumas atividades como praticar *hobbies*, compromisso com a comunidade ou reiniciar atividades de estudo, dispendo livremente do seu tempo, conforme evidenciado por Guichard e Huteau (2002) e Lassance et al. (2011).

Vários autores evidenciam que a concepção das tarefas evolutivas concebida de forma sequencial, linear e previsível por Super foi um dos pontos que fez emergir críticas, contudo, Super primeiro priorizou a questão da integração de determinantes sociais na sua teoria e somente posteriormente se dedicou a crítica inerente aos estágios que aconteciam de forma sequencial, o que o levou a introduzir o conceito de *maxiciclo* e a identificar os *miniciclos* (subestágio) exploração, estabelecimento, manutenção e desengajamento que podem ocorrer dentro de cada estágio de desenvolvimento (Savickas, 2002).

Lassance et al. (2011) assinalam que Super (1976) trabalhou extensamente em torno ao conceito de maturidade vocacional. Ainda na visão de Lassance et al., o conceito de maturidade vocacional se apoiava na concepção de que:

a prontidão de um indivíduo para a tomada de decisão de carreira envolvia a motivação para o trabalho ou para uma carreira, seja quando trabalhar significa um meio para fazer amigos ou autorrealização, seja quando significa meio de sobrevivência e de uso de tempo (Lassance et al., 2011, p.149).

Continuando, as autoras evidenciam que o conceito de maturidade é destacado como o aspecto mais significativo da obra de Super, em termos de volume de pesquisas que gerou. Ainda segundo Lassance et al. (2011), Super (1990) definiu a maturidade vocacional como

sendo “a disposição da pessoa para abordar as tarefas vocacionais com as quais se confronta em função de seu desenvolvimento biológico e social, bem como pelas expectativas de outras pessoas que alcançaram esta etapa de desenvolvimento” (p.150).

Importa destacar que na concepção de Super o modelo de maturidade vocacional integrava um componente maturacional e uma dinâmica evolutiva crescente, quase linear. No entanto, vários autores, entre os quais, Lassance et al. (2011) e Munhoz (2010) assinalam que Super e Knasel (1981) foram cautelosos ao apresentarem o conceito de adaptabilidade de carreira com o propósito de descrever melhor a natureza heterogênea do desenvolvimento na vida adulta, tendo assim considerado inadequado falar de crescimento e maturidade na vida adulta. Foi no contexto desta reformulação que Super et al. (1988) defendeu o conceito de adaptabilidade tendo-o considerado mais compatível com a concepção de que o desenvolvimento está estreitamente vinculado à própria personalidade, às experiências cotidianas que em muito influenciam o processo de adaptação e maturação, tendo admitido também que o indivíduo se torna mais adaptável quando maduro.

Há que destacar também que a substituição do conceito de maturidade vocacional por adaptabilidade de carreira permitiu que Super et al. (1988) retomasse a ideia de que o desenvolvimento ocorre ao longo da vida, e que portanto, o romper da idade adulta não significaria o fim do desenvolvimento. Com a ideia de que o desenvolvimento não culmina na vida adulta, Super et al. (1988), reconheceu também que o desenvolvimento não segue padrões lineares da infância e adolescência e que algumas vezes ocorre de forma harmoniosa ou lenta e outras vezes de forma imprevisível, rápida, de acordo com as condições físicas, competências, condições de bem estar e produtividade da pessoa, considerações destacadas também Lassance et al. (2011) e, sobretudo, as condições situacionais do mundo em velozes mudanças.

Ainda sobre a abordagem da “substituição” do conceito de maturidade pelo de adaptabilidade, Lassance et al. (2011, p.151) explicitam que Super et al. (1988) assentou o conceito de adaptabilidade nas “competências e atitudes do indivíduo perante a si mesmo e ao contexto” e que, por outro lado, introduziu o modelo de adaptabilidade tendo partido de cinco dimensões principais: duas afetivas (disposição para planejar e exploração) e três cognitivas (informação, tomada de decisão e orientação para a realidade).

No que tange ao segundo segmento, o do autoconceito, Lassance et al. (2011) explicam que o mesmo foi forjado em 1963 após pesquisas efetuadas na *Columbia University*, onde Super publicou *Career Development: self-concept theory* (Desenvolvimento de carreira:

teoria do autoconceito), obra que adicionou a perspectiva fenomenológica e um segmento teórico que enfatiza o papel do autoconceito no desenvolvimento vocacional.

Este segmento (segundo) define o autoconceito nas suas dimensões e metadimensões e descreve o processo através do qual o autoconceito se forma e é concretizado na escolha (Super, 1963). Na abordagem sobre a teoria do autoconceito, Super (1990), agregou a visão subjetiva à anterior visão objetiva (enfoque traço-fator), tendo destacado que a maneira como o indivíduo interpreta os seus autoconceitos é mais importante do que o resultado de uma avaliação, por meio de instrumentos de medida, do que o indivíduo é (traços, valores, interesses, habilidades) (Super, 1990).

Lassance et al. (2011) apontam que Super (1963) estabelece uma distinção entre autoconceitos e sistemas de autoconceitos. Ainda na esteira de Lassance et al., os autoconceitos são definidos como um “quadro do *self* em um papel, situação, posição, desempenho de um conjunto de funções, ou em uma rede de relações enquanto que o sistema de autoconceito é formado a partir dos autoconceitos de uma pessoa em vários papéis, situações, funções e relações” (Lassance et al., 2011, p.153).

Super (1963) explicitou que a formação dos autoconceitos é vinculada ao contexto, mais especificamente à experiência social, pois enquanto de um lado, os autoconceitos são construídos a partir daquilo que o indivíduo acredita ser, de outro lado, eles se fundam nas atribuições das características formuladas pelos outros, em um determinado contexto social. Para Super, a avaliação individual e a atribuição para além de delinearem o *self*, elas funcionam de forma recíproca e dependente, uma da outra. Ademais, Super, em coerência com a sua abordagem desenvolvimentista, advertiu que os autoconceitos não são estáticos, se constituem como um processo complexo, interminável, que mudam ou se modificam ao longo do tempo e na medida em que o indivíduo vai refletindo acerca das suas experiências.

Na interpretação de Savickas (1985) Super define ainda o autoconceito como elemento organizador do conteúdo objetivo das escolhas (passível de mensuração), descrevendo a identidade profissional como o conteúdo das escolhas vocacionais. Na esteira desta abordagem Lassance et al. evidenciam que a carreira é entendida como “a vivência de uma pessoa que tenta lidar com uma série de tarefas evolutivas com as quais se defronta ao longo da vida de maneira a constituir-se no tipo de pessoa que deseja ser” (p.154). Prosseguindo, Lassance et al. descrevem que os autoconceitos profissionais são definidos como a constelação de atributos do *self* que o indivíduo considera vocacionalmente relevantes, que podem ou não terem sido traduzidos em uma preferência vocacional. Na explicitação das referidas autoras o termo tradução é usado para indicar uma equivalência entre as

características que uma pessoa atribui a si mesma e as características que ela atribui a uma determinada profissão ou ocupação.

Sobre o processo de refinamento teórico operado por Super (1990) através do conceito de autoconceito, Lassance et al. (2011) evidenciam que um dos cuidados teóricos e metodológicos de Super foi o fato de ter identificado que os autoconceitos possuem duas fontes principais, descritas a seguir.

A primeira refere-se aos seus conteúdos, suas características propriamente ditas, denominadas de dimensões do autoconceito. A segunda refere-se às características dessas dimensões, chamadas metadimensões. Atributos ou dimensões possuem mais ou menos clareza, certeza, abstração, estabilidade, refinamento, realismo e uma avaliação – autoestima. Autoconceitos estão para o conteúdo das escolhas como as metadimensões estão para o processo de escolha. Da mesma maneira, o sistema de autoconceitos também pode ser visto por meio de metadimensões, como estrutura (padrões internos), escopo (variedade de dimensões utilizadas), harmonia (consistência), flexibilidade (facilidade de mudança diante de uma nova informação) e regência (hierarquia entre as dimensões) (Lassance, et al., 2011, p. 154).

Lassance et al. (2011) apontam ainda que a consequência direta do refinamento efetuado em torno do conceito do autoconceito “foi a possibilidade de se operacionalizar a intervenção em aconselhamento de carreira, por meio de uma avaliação criteriosa para posterior desenvolvimento de padrões mais adaptativos para o indivíduo que constrói sua carreira” (p.155).

Lassance et al. (2011) e Munhoz (2010) comungam a ideia de que as reflexões levadas adiante em torno do segmento do desenvolvimento, e do autoconceito, atestam que gradativamente Super foi reconstruindo a sua teoria, introduzindo, reelaborando e alargando conceitos por meio do seu extenso trabalho teórico e prático e acolhendo críticas que iam surgindo na medida que seu trabalho alcançava um impacto no contexto mais amplo. Ainda na visão das referidas autoras, avançando nesta direção, por volta dos anos 1980, Super alargou a sua teoria introduzindo uma perspectiva contextual, que foi descrita como o terceiro segmento: *life-Span, life-Space Theory*.

Para Guichard e Huteau (2002), a tentativa de Super estender a sua teoria para uma visão cultural mais abrangente e para responder às críticas recebidas nesta direção concretizou-se com a introdução da dimensão contextual a qual está estreitamente ligada com a reflexão sobre papéis sociais, mais especificamente o fato de Super (1980) ter ampliado a atenção concentrada no papel do trabalhador e ter assim salientado a constelação de todos os papéis. Enquanto coordenador de trabalhos no *Work Importance Study* – WIS (Estudo de Importância do Trabalho), o qual resultou em na sugestão de instrumentos de avaliação (*Saliency Inventory*- Saliência de Papéis e *Value Scale* – Escala de Valores) e um livro, Super

(1980) apresentou o segmento da Teoria, com o modelo de Arco-Íris da Carreira (*Life Career Rainbow*). Guichard e Huteau (2002) evidenciam que o modelo de Arco-íris integra duas dimensões: a *Life Span*, que representa a dimensão temporal, evolutiva e a *Life-Space* que focaliza a dimensão espacial.

As reflexões desenvolvidas em torno do segmento contextual *Life-Span* e *Life-Space*, levam a constatar que, de acordo com o modelo do arco-íris apresentado por Super (1990), o conceito de carreira implica uma *dimensão latitudinal*, que remete para os diferentes contextos de vida em que a pessoa se move e para os diferentes papéis por si desempenhados; e uma *dimensão longitudinal* ou de ciclo de vida, que diz respeito ao desenvolvimento dos indivíduos ao longo do tempo, o qual decorre ao longo dos cinco estádios propostos por Super que inclui Crescimento, Exploração, Estabelecimento, Manutenção e Desengajamento ou Declínio (*maxiciclos*), correspondendo às etapas de desenvolvimento – infância, adolescência, adultez jovem, maturidade e velhice (Guichard & Huteau, 2002).

É importante ressaltar que na proposta do modelo de Arco-íris, Super et al. (1996) se apóia no segmento da teoria do desenvolvimento vocacional e da teoria dos papéis, conforme destacam Lassance et al. (2011). Nesta direção Super et al. (1996) ressaltou que durante os estágios de vocacional os indivíduos passam por tarefas evolutivas, que podem ser previsíveis ou não e que se constituem em demandas e ou expectativas sociais, cuja resposta depende, em larga medida, de fatores como a classe social, a condição econômica e as relações familiares estabelecidas pelo sujeito.

No entanto, Lassance et al. (2011) advertem que embora as tarefas evolutivas apresentem uma determinada constância para o contexto cultural ocidental há que se considerar diferenças que podem ser ditadas das especificidades de cada grupo cultural, o que é relevante destacar neste estudo, que trata do contexto africano, especificamente moçambicano. Ainda na análise das referidas autoras, Super foi percebendo e integrando à sua teoria as mudanças que ocorriam no mundo do trabalho a partir dos anos 1970 o que de certa forma o levou a compreender que as trajetórias profissionais deixavam de ser lineares. Esta percepção conduziu-o a propor que ao longo dos estágios vocacionais (*maxiciclos*) as pessoas se deparavam com necessidades de enfrentar transições no âmbito do mesmo estágio (*miniciclos*). A incorporação dos subestágios (*miniciclos*) fez com que Super (1990), posteriormente, admitisse que nem sempre os estágios aconteciam de forma sequencial. Na tentativa de explicitar o conceito de *miniciclo*, Lassance et al. (2011) dissertam: “nesses momentos o indivíduo deve reatualizar as tarefas de exploração (em busca de uma

alternativa), estabelecimento (estabelecimento ao inserir-se em nova atividade) e manutenção (ao afirmar na nova atividade), deparando-se ou não com tarefas de desengajamento” (p.157).

Por sua vez, Munhoz (2010), refletindo sobre a noção de miniciclos no contexto da abordagem sobre a educação para a carreira, afirma que introduzindo o conceito de *miniciclo*, Super pretendia ressaltar o fato de que o indivíduo, ao longo das transições de carreira, como a passagem de um estágio para o outro ou quando a carreira do indivíduo se desestabiliza por doenças, acidentes, recessões econômicas, mudanças nas exigências profissionais ou outras questões pessoais/sociais, a pessoa pode voltar a explorar possibilidades para tomar novas decisões de carreira e buscar se engajar na nova ocupação, realizando as atividades inerentes a cada estágio.

Sob esta perspectiva Lassance et al. (2011) concluem que de acordo com a sua visão teórica de Super (1990), os *miniciclos* descrevem melhor as narrativas das novas carreiras, destacando que os “miniciclos, não devem ser entendidos como dificuldades para seguir em frente mas sim como capacidade de adaptação às novas demandas, isto é, adaptabilidade” (p.157).

Por sua vez, o com o conceito *Life-Space* Super traduz a ideia de que a carreira se desenrola em um determinado espaço social e cultural constituído de papéis sociais, isto é, de obrigações e recompensas que a cultura demanda e fornece com base em variáveis como gênero, raça, etnia, classe social, entre outras, conforme evidenciado por Lassance et al. (2011). No modelo do Arco-íris de Carreira, Super (1980) identificou seis papéis fundamentais os quais estruturam e conferem significado à vida: filho (*child*), estudante (*student*), trabalhador (*worker*) e os papéis relativos ao lazer e ao tempo livre (*leisure*), serviço comunitário (*citizen*) e casa e família (*homemaker*), deixando espaço para que outros papéis possam ser acrescentados de acordo com os diferentes estilos de vida e situação concreta do cliente no momento do aconselhamento, conforme apontam Guichard e Huteau (2001), Lassance et al. (2011) e Munhoz (2010).

Ainda de acordo com a interpretação de Lassance et al. (2011, p.157), “o desempenho de cada papel pode variar em extensão temporal, participação (componente comportamental) ou comprometimento (componente afetivo). Ainda no contexto da abordagem do modelo do Arco-íris de Carreira Super et al. (1996) definiu a carreira como um processo que resulta da articulação espaço-temporal entre os principais papéis sociais vividos por cada indivíduo ao longo do tempo, sob esta ótica, introduziu o conceito de saliência de papéis, o qual define o estilo de vida de cada pessoa, ou seja, a importância de um papel em relação aos demais. A importância dos papéis pode mudar ao longo do tempo, sendo que, em um dado momento da

vida um papel pode ser mais central para a definição da identidade e num outro momento se constituir como um papel periférico, ocasional ou mesmo inexistente. Sobre este aspecto, Lassance et al. (2011) explicitam nos seguintes termos: “uma pessoa em um determinado momento da vida pode, por exemplo, estar preocupada com as tarefas relativas ao desenvolvimento de sua carreira profissional em detrimento das tarefas evolutivas relativas à constituição de família ou mesmo lazer e cidadania” (Lassance et al., 2011, p.158).

Avançando numa análise crítica ao modelo de Super (1980), Lassance et al. (2011), argumentam que Super foi realista em alguns aspectos. Em primeiro lugar o fato de que Super reconheceu que os papéis sociais podem mudar ao longo do tempo, a título de exemplo, o papel de estudante “pode” ser central durante a infância ou adolescência e ser vivido como papel periférico ou ocasional durante a adultez, fase caracterizada pela busca de qualificação adicional para progredir na carreira profissional. O mesmo ocorre com todos os papéis, o papel de filho na infância, como dependente, e na maturidade, quando o indivíduo pode ser responsável pelo cuidado dos pais, apenas para exemplificar. Em segundo lugar, após a consideração de que os papéis desempenhados pelos indivíduos ocorrem primordialmente em vários cenários sociais (lar, escola, comunidade e trabalho), Super admitiu que “a multiplicidade de papéis desempenhados pelo indivíduo pode, em alguns momentos, gerar conflitos de ordem quantitativa (quando vários papéis demandam muito tempo) e qualitativo (quando há conflito de valores entre os papéis a ponto de colocar em questão a identidade). No entanto, Lassance et al. (2011) destacam que Super ressaltou que o comprometimento simultâneo em dois ou vários papéis salientes pode ser potencialmente enriquecedor e satisfatório, “uma vez que a satisfação no trabalho depende de dada extensão na qual o indivíduo encontra os recursos e meios apropriados para dar razão às habilidades, necessidades, valores, interesses, traços da personalidade e autoconceito” (p.159). Em terceiro lugar, embora o papel de trabalhador seja destacado como elemento central da sua teoria, Super et al. (1996), não deixou de evidenciar que no processo de aconselhamento de carreira muitas das questões de carreira dos adultos não devem ser reduzidas apenas a questões profissionais mas deve ser tomada em consideração a necessidade de “integração harmoniosa entre papéis centrais, principalmente entre família e trabalho” (p.159). Neste sentido, a tarefa do orientador é ajudar o cliente a compreender suas questões relativas à carreira, as transições (no caso de assunção de novos papéis).

A saliência do papel de trabalhador tem sido considerada como a peça fundamental no desenvolvimento de carreira, como apontam Lassance et al. (2011). Neste sentido, as referidas autoras advertem que quando o papel de trabalhador não for saliente, o indivíduo pode não

apresentar motivo suficiente para enfrentar as tarefas evolutivas que se lhe apresentam, argumentando que a maturidade ou adaptabilidade de carreira dependem essencialmente de uma identidade de trabalhador bem desenvolvida e saliente. As referidas autoras salientam ainda que na sua teorização, Super (1990) considerou o modelo do Arco-íris de Carreira parcial, tendo assim proposto o modelo do Arco Normando, com o intuito de explicitar as interações dinâmicas entre indivíduo e sociedade. Segundo este modelo, na base da decisão vocacional subjazem os fatores biográficos e geográficos. Conforme traduzido por Lassance et al. (2011), Super destaca que fatores pessoais (inteligência, aptidões e aptidões especiais como características mais individuais e necessidades, valores e interesses como características mais relacionais) e sociais (economia, sociedade e mercado de trabalho como estruturas mais amplas e comunidade, família, escola e grupo de pares como estrutura mais imediata da influência) complementam a base da decisão vocacional. Daí que, juntos, o Arco-íris de Carreira e o Arco Normando constituem a *Super's Life-Span, Life-Space Theory*, conforme descrito também por Niles e Harris-Bowlsbey (2005). Sobre essa teoria Guichard e Huteau (2002), Super (1980), e Munhoz (2010, p.124) dissertam nos termos descritos a seguir.

Os segmentos da teoria de Super se organizaram em torno a três eixos básicos: (a) *life-span* – os papéis sociais (*life-roles*) e o desenvolvimento da carreira ao longo da vida; (b) *life-space* – a interação entre os diferentes papéis no desenvolvimento da carreira e a posição que ocupam na vida das pessoas em função dos condicionamentos pessoais e sociais e (c) *autoconceito* – importância, formação e transposição para o mundo do trabalho. Sua grande contribuição foi esclarecer como a carreira, relacionada com o projeto de vida da pessoa, se desenvolve ao longo da vida.

As leituras efetuadas (Duarte, 2009) deixaram claro que, acima de todas as críticas dirigidas a Super, seja pelo segmento da sua teoria em relação aos estágios, seja pelo fato de Super ter escrito para um determinado contexto (sociedade norte americana), numa determinada época, na segunda metade do século passado, a proposta de Super permanece como um ponto de partida e referência teórica e prática no campo da teoria e intervenção em Orientação Profissional e Desenvolvimento de Carreira.

Ademais, os autores tomados em consideração, para esta síntese, comungam a ideia de que existe um consenso de que Super modificou o objeto de estudo da Psicologia Vocacional, pois, embora, o comportamento vocacional tenha permanecido como unidade básica de estudo, ficou claro que ao invés de estudar as diferenças do comportamento vocacional entre os indivíduos, a perspectiva da carreira introduzida por Super se concentrou nas mudanças no comportamento vocacional pelo mesmo indivíduo ao longo do tempo (Duarte, 2009; Munhoz, 2010; Ribeiro, 2011a).

Ainda no que se refere aos avanços alcançados por Super no processo de construção e refinamento da sua teoria Guichard (2001), destaca que a teoria de Super evoluiu em três aspectos principais, tendo destacado, a ênfase que Super deu aos aspectos sócio-culturais, em detrimento dos pessoais, na construção dos projetos de vida e do desenvolvimento de carreiras, a consideração de que a carreira está entrelaçada com outros papéis sociais que o indivíduo exerce ao longo da vida e a sua visão subjetiva da carreira, fundada nas representações (narrativas) que o indivíduo faz de si mesmo, este último tomado como um dos principais aportes para este estudo.

Por sua vez Savickas (2002), inscrevendo-se no paradigma do desenvolvimento humano sublinhou também que a Teoria Desenvolvimentista de Super representa um ponto de virada no contexto da Psicologia Vocacional tendo destacado três aspectos fundamentais: a visão desenvolvimentista da escolha de uma carreira, em particular seu caráter processual e evolutivo (cinco estágios), superando assim a visão do traço-fator que concebia a escolha como um evento estático e pontual (na adolescência), a ênfase no papel ativo do indivíduo que escolhe a sua carreira reduzindo assim o papel diretivo do orientador, e a mudança da visão de que a orientação vocacional não se constituía apenas como auxílio ao indivíduo na escolha da profissão (conforme era concebido por Parsons), mas defendendo que a intervenção, na perspectiva desenvolvimentista se configura como um processo de ajuda à carreira ao longo de todo o ciclo vital desde a escolha da ocupação, profissão, ingresso no mundo e mercado de trabalho e emprego, adaptação e o progresso profissional, nas transições que podem ocorrer ao longo da vida e na mudança de papéis sociais permitindo a realização de novas escolhas (Savickas, 2002). Na esteira de Lassance et al. (2011) e de Savickas (2002), este estudo baseia-se na concepção evolutiva do desenvolvimento de carreira como uma das principais contribuições dos teóricos do campo da Psicologia Vocacional do século XX.

Outro modelo que converge com a perspectiva desenvolvimentista e que foi valorizado neste estudo, é a Teoria da Circunscrição e Compromisso de Gottfredson (1981). O modelo de Gottfredson, segundo Guichard e Huteau (2002), pode ser integrado na perspectiva sistêmica social com os enfoques psicológicos e não entra em contradição com a abordagem de Savickas et al. (2009), na qual o contexto se configura como uma das palavras-chave para a definição, compreensão e intervenção no âmbito do desenvolvimento da carreira. Igualmente, a contribuição de Gottfredson (2005) é significativa para este estudo, na medida em que concebe o desenvolvimento cognitivo próprio de cada fase, o qual é determinante da forma como os diferentes elementos do Eu: gênero, origem social, interesses, competências ou valores, vão sendo integrados na identidade do jovem, o que remete a importância de

fatores pessoais e sociais no processo vocacional. Ademais, este desenvolvimento cognitivo é visto como básico na eliminação ou circunscrição de determinadas alternativas profissionais que, na visão de Gottfredson (2005), inicia por uma orientação para o tamanho ou força (poder) (3/5 anos), para o gênero (6/8 anos), para o estatuto social ou prestígio (9/13 anos) até uma fase (a partir dos 14 anos) em que são os aspectos referentes à própria identidade que assumem a centralidade nesses processos de circulação e de compromisso.

Na esteira de Gottfredson (1981), Teixeira (2011) explicita que dada a influência das variáveis sociais no desenvolvimento dos interesses e das implicações dos estereótipos no desenvolvimento e nas escolhas, os programas de Educação de Carreira devem iniciar-se no início da escolaridade e abranger as crianças, os pais e os professores. Em síntese, a concepção de Gottfredson (2005), complementa o referencial teórico-metodológico deste estudo na medida em que as estratégias decorrentes do seu modelo são aplicáveis ao ambiente escolar e a vários contextos culturais, visando otimizar nos destinatários (crianças, adolescentes e jovens), o conhecimento e a utilização da informação profissional, promover o conhecimento de si próprio, experimentando atividades que lhes permitam compreender as suas características relacionadas com a carreira, construir objetivos de carreira realistas e incentivar investimento em si próprio como uma forma de aumentar a probabilidade dessas escolhas serem concretizáveis (Barros, 2010).

Prosseguindo, a próxima seção apresenta algumas contribuições dos enfoques teóricos contemporâneos de base construtivista e construcionista, os quais, vinculados à perspectiva desenvolvimentista oferecem aportes teórico-metodológico para este estudo, em particular, a análise das narrativas.

1.3 Contribuições dos enfoques teóricos contemporâneos de base construtivista e construcionista

Segundo Ribeiro (2011b), as transformações ocorridas em diversos âmbitos da vida social, em particular na organização do trabalho, as quais trouxeram uma nova demanda estimularam para uma renovação teórico-técnicas com o intuito de responder às novas demandas marcadas pela flexibilização, heterogeneidade, complexidade e fragmentação do mundo sócio-laboral. Nesta direção alguns enfoques teóricos contemporâneos se afirmaram com o intuito de responder à sexta demanda-chave para a Orientação Profissional e de Carreira, “como ajudar o indivíduo a construir dinamicamente sua carreira em um mundo em transição”, conforme Ribeiro (2011b, p.15) apresentando sua síntese histórica.

Nesta direção, a Psicologia Vocacional, enquanto de um lado, através do paradigma construtivista mais contemporâneo, o *Life-Design* (Savickas et al., 2009) buscou alargar, atualizar e contextualizar das concepções teóricas fundamentais da teoria de Super (Savickas, 2002), de outro lado, o enfoque desenvolvimentista-contextual de Vondracek, Lerner e Shulemberg (1986) se desafiou a responder as atuais demandas que os indivíduos apresentam nos contextos múltiplos de vida.

Estas duas abordagens, mais especificamente, “ênfase das narrativas e na construção individualizada de uma história de carreira singular, incorporada no paradigma *Life-Design*”, conforme evidenciam Lassance et al. (2011, p.162) e a atenção aos múltiplos contextos de vida, nos quais os sujeitos desenvolvem suas vidas, oferecem aportes para análise do *corpus* de narrativa coletado neste estudo.

Assim sendo, esta seção integra quatro subseções. A primeira subseção descreve os principais pressupostos do paradigma construtivista e do construcionismo social, essenciais para este estudo. A segunda subseção apresenta a síntese da Teoria da Construção de vida (*Life Designing*) (Savickas et al., 2009). Na sequência, a terceira subseção visa articular as contribuições de Savickas no contexto da construção da carreira (vida) (Savickas et al., 2009) com as contribuições do construtivismo e do construcionismo social por meio da ênfase nas narrativas. Vale destacar que Savickas (2002, 2005) é apontado como o autor que “deslocou” o uso das narrativas para o contexto da teoria da carreira, ou seja, a terceira subseção visa contextualizar a generalização da “metáfora da narrativa” no contexto da teoria da carreira com base nas contribuições de McIlveen e Schultheiss (2012) e Young e Collin (2004). Na quarta subseção foi feita a imersão nas idéias principais da abordagem contextualista de Vondracek, Shuleberg e Lerner (1986).

1.3.1. Considerações sobre os pressupostos do construtivismo e do construcionismo social

Na abordagem de Ribeiro (2014), o construcionismo social tem suas origens na “gênese social do pensamento científico” (p.93), ou seja, o construcionismo social ou socioconstrucionismo emergiu no contexto da crise paradigmática da ciência da atualidade, ou se assim se preferir na “virada pós-moderna” (Grandesso, 1998, p.54) e foi-se difundindo como alternativa aos modelos vigentes nas Ciências Humanas e Sociais, principalmente no “*Pós-Positivismo*” (Ribeiro, 2014, p.91).

Abordando sobre a influência do paradigma construtivista e do construcionismo social no contexto da literatura vocacional, Oliveira (2014) evidencia que há um uso generalizado dos conceitos “construtivismo” e “construcionismo” pelo fato de ambos versarem sobre a construção do conhecimento e de sentidos sobre a realidade. Contudo, sem presunções de entrar em debates exaustivos referentes às distinções e convergências que caracterizam estes dois paradigmas, algumas ideias-chave foram avançadas visando explicitar a subscrição do estudo ao enfoque da Construção de Vida proposto por Savickas et al. (2009) e mais especificamente da ênfase dada às narrativas.

Nesta direção, em linhas gerais, pode-se avançar que, enquanto o construtivismo se caracteriza pela sua ênfase nas estruturas cognitivas que o indivíduo elabora no decorrer do seu desenvolvimento, o construcionismo social concentra-se nas construções que os indivíduos elaboram coletivamente (Munhoz, 2010).

Grandesso (1998) e Oliveira (2014) descrevem que o construtivismo tem suas bases na Psicologia do desenvolvimento e na Psicologia cognitiva, representado nas abordagens de Piaget e Vygotsky. Portanto, na esteira da Psicologia cognitiva, o construtivismo postula que os indivíduos constroem suas experiências e produzem sentidos sobre o mundo por meio de processos cognitivos das estruturas preexistentes. Por sua vez, o construtivismo social, não está interessado nas estruturas preexistentes, ou seja, na visão de Young e Popadiuk (2012), o construcionismo social defende uma construção do conhecimento fundada nos processos microssociais cotidianos. Young e Popadiuk, sublinham ainda que na concepção do construcionismo social, “o conhecimento é produto das práticas sociais e instituições ou das interações e negociações entre grupos sociais relevantes” (Gasper, 1999 conforme citado por Ribeiro, 2014, p.92) e não uma verdade encontrada na realidade objetiva, ou seja, na visão do construcionismo a realidade não precede as práticas dos indivíduos, mas é formatada no interior destas práticas (Ribeiro, 2014).

Portanto, em base aos pressupostos avançados anteriormente, a grosso modo, pode-se antecipar que o construtivismo se diferencia do construcionismo pelo fato do primeiro propor uma teoria individualista, ou seja, o construtivismo defende que o conhecimento tem origem na mente individual enquanto que o construcionismo social aponta os processos sociais como base do conhecimento, historicamente e culturalmente marcados e construídos por meio dos discursos (Young & Collin, 2004).

Nesta direção, segundo Gergen (1985), na tentativa de colmatar a crise paradigmática da ciência da atualidade, o construcionismo considera que a linguagem e o sentido são construções sociais e contextuais e não um espelho da realidade. Ainda sob esta perspectiva,

Schultheiss e Wallace (2012), argumentam que o construcionismo social não aceita a existência de apenas uma verdade, que existe *a priori* e que apenas precisa ser descoberta, admitindo assim a existência de uma multiplicidade de verdades enraizadas no interior do agregado social, nas suas relações sociais.

Para vincar o carácter não individualista que permeia o construcionismo social, pode-se recorrer ainda a Ribeiro (2014), quando evidencia que –em termos de perspectiva ontológica– o construcionismo social se caracteriza por um certo *antirrealismo*, no sentido de que é marcado por uma *ontologia relacional*.

A realidade não é objetivamente construída e sim intersubjetivamente construída através das narrativas e práticas sociais geradas nos processos relacionais: a realidade é formada pelos discursos socialmente partilhados e construídos sobre a realidade, que lhe atribuem significados, ou seja, haveria somente *realidades discursivas e narrativas*, não uma realidade objetiva (Grifos do autor). Ribeiro (2014, p.92)

No campo específico da Psicologia Vocacional a influência do construtivismo e do construcionismo vai crescendo, no entanto, como anota Young e Popadiuk (2012), foi o construtivismo que abriu a porta à teoria da carreira. Os referidos autores explicitam que esta porta foi aberta pela pressão dos profissionais, pelos desafios do trabalho na vida de muitas sociedades que demandam por intervenções de carreira no universo de determinados dos grupos sociais e étnicos e que estas influências foram generalizadas de forma particular com os conceitos mais gerais do construtivismo. Ainda segundo Young e Popadiuk, este processo de generalização do construtivismo na literatura da carreira decorreu por volta dos finais de 1980 e Savickas (1989) é apontado como um dos principais expoentes deste deslocamento.

Young e Popadiuk especificam que embora algumas teorias tenham articulado de forma específica estas abordagens, é importante notar que foi sobre a esteira do construtivismo e do construcionismo social que emergiu o paradigma *Life Designing* (Savickas et al., 2009) e da Teoria da Construção de Si (Guichard, 2009) as quais chamam particular atenção hoje. Nesta direção, a próxima subseção apresenta as contribuições de Savickas et al. (2009) no contexto dos enfoques contemporâneos que abordam sobre o desenvolvimento de carreira.

1.3.2 O enfoque da Construção da Vida (*Life Designing*): os desdobramentos teóricos operados por Mark Savickas

Avançando na direção de incorporar a ênfase nas narrativas e na construção individualizada de uma história de carreira singular, Savickas et al. (2009) apresentou um modelo que se define como uma versão atualizada e alargada da proposta de Super (Ribeiro, 2014) o denominado enfoque de Construção de Vida (*Life Designing*), que se coloca como tentativa de integrar as teorias de Construção da carreira (*career construction*) de Savickas (2002) e da Construção de Si (*self-construction*) (Guichard, 2009; Guichard & Lenz, 2005), adotando uma concepção socioconstrucionista como base epistemológica que defende que o conhecimento individual e a identidade resultam da interação social e que seu significado é co-construído por meio do discurso (Ribeiro, 2014; Savickas et al., 2009).

Na mesma linha de pensamento, Ribeiro (2011b) assinala que, não há dúvidas de que os conceitos centrais desenvolvidos por Donald Super mantêm sua importância e atualidade (Duarte et al., 2010; Savickas et al., 2009), no entanto, num esforço e tentativa de encontrar um modelo alternativo ao paradigma positivista que ao longo de um vasto período afetou as Ciências Humanas e da Carreira, Savickas coordenou o Grupo Internacional de Pesquisa sobre Projeto de vida (*Life Designing Internacional Research Group*)⁶. Sob este prisma, no contexto da análise crítica a respeito do *Life Designing*, Taveira (2010/2011) aponta a natureza multicultural e internacional deste grupo como um dos pontos fortes deste novo paradigma.

O Grupo internacional elaborou as linhas gerais do modelo de Construção de Vida (*Life Designing Model*) tendo definido cinco pressupostos sobre as pessoas e suas vidas: Possibilidades contextuais (dos traços e estados para os contextos), Processos dinâmicos (da prescrição ao processo), progressão não-linear (da casualidade linear para a dinâmica não linear), múltiplas perspectivas (de fatos científicos para a realidade narrativa) e padrões pessoais (da descrição à construção) (Ribeiro, 2011b; Savickas et al., 2009).

Após uma reflexão impulsionada pela crise dos modelos e dos métodos de desenvolvimento de carreira (Savickas et al., 2009), baseando-se nas mudanças efetuadas a partir da proposta teórica de Super, quatro princípios foram estabelecidos para a Orientação Profissional pelo enfoque da Construção de Vida (*Life Designing*), a saber: *o foco no ciclo de vida* (vida tomada como processo, nunca um produto acabado), uma *visão holística* (levantamento dos papéis salientes que devem ser levados em conta na construção de projeto

⁶ O *Life Designing Internacional Research Group* foi constituído em 2006, é composto por pesquisadores de vários contextos sócias e culturais: Mark Savickas (EUA) Jean Guichard (França), Maria Eduarda Duarte (Portugal), Jean Pierre Dauwalder (Suíça), Jérónime Rossier (Suíça), Salvatore Soresi (Itália), Laura Nota (Itália), Rauol Van Esbroeck (Bélgica) e Annelies Van Vianen (Holanda) (Duarte et al., 2010; Paixão, 2010/2011; Ribeiro, 2014; Taveira, 2010/2011).

de vida), a sublimação do *Contexto* na construção da vida (o contexto deve ser tomado em todos os seus domínios no processo de construção de si e *Preventiva* (o futuro é parte integrante na construção de si), no sentido de que a orientação vocacional não pode eximir-se mais de intervir nestes tempos de transição (Duarte et al., 2010; Ribeiro, 2011b; Savickas et al., 2009).

As mudanças efetuadas e os princípios postulados desembocaram em três objetivos centrais para a intervenção na Orientação Profissional e mais especificamente na construção de vida, descritos a seguir.

1. *Adaptabilidade*: a Orientação Profissional deve auxiliar na articulação e no desenvolvimento de um projeto de vida baseado em estratégias flexíveis, interativas e de construção de si na relação com o mundo. No contexto deste objetivo a intervenção procura incrementar “atitudes, comportamentos e competências agrupados em cinco dimensões de adaptabilidade” (Munhoz, 2010, p.136), a saber: preocupação (*concern*), controle (*control*), curiosidade (*curiosity*), confiança (*confidence*) e adesão (*commitment*), inicialmente abordadas como a teoria dos cinco “C’s” da teoria da Construção de carreira.

2. *Narrabilidade*: todos os tipos de intervenção utilizam um diálogo entre clientes e conselheiros para auxiliar os clientes a construir e a narrar uma história que retrate suas carreiras e vidas com coerência e continuidade. Neste sentido, a Orientação Profissional deve auxiliar na identificação das formas inditárias subjetivas e das ofertas de identidade, que marca a configuração dos papéis sociais e permitem o autoconhecimento e o reconhecimento do outro, que são bases para a construção da identidade de si, sendo que os significados produzidos via narrativa biográfica, equipam as pessoas a lidar com as constantes transições de suas vidas sócio laborais.

3. *Atividade*: a Orientação Profissional deve incentivar a ação sobre o mundo como forma de construção de possibilidades e limites para si no mundo, gerando a intencionalidade na qual a “ação é central para o nosso pensamento porque envolve comportamento mais significado” (Savickas et al., 2009, p. 246), a Orientação Profissional deve concentrar-se na construção de significados através de processos interacionais na “contínua construção de si” (Savickas et al., p.209). Savickas et al. (2009) entendem ainda que as atividades concretas nos diferentes domínios da vida constituem elementos fundamentais nos processos de projeção e de construção da vida do indivíduo.

De acordo com Robson (2009), os autores mencionados anteriormente, comungam a ideia de que no contexto desse paradigma, o processo intencional é central para a tarefa mais ampla de construir vida. A *intencionalidade* pressupõe construção interpretativa elaborada

pelo trabalhador, envolvimento em atividades e atribuição de significados (Savickas et al., 2009).

Embora Super tenha já efetuado mudanças em relação à concepção da linearidade dos estágios através da introdução do conceito de miniciclos, Savickas (2002, 2005) introduziu uma mudança na concepção e organização dos estágios propostos por Super, tendo substituído o estágio de manutenção pelo estágio de administração de carreira, pois na sua visão, para o atual contexto histórico marcado pelo avanço tecnológico, pela globalização e em contínuas mudanças, o conceito de manutenção se configurava inadequado e insuficiente para traduzir as novas realidades que caracterizam o mundo de trabalho hoje e a dinâmica das relações sociais que permeia os diferentes papéis assumidos pelos sujeitos no desenrolar da sua existência.

Importa referenciar ainda que Savickas et al. (2009) propôs um modelo de intervenção no contexto de Construção de vida e para o aconselhamento de carreira que deve ser orientado por seis grandes etapas, a saber: (a) definição e identificação do problema; (b) exploração do sistema atual das formas identitárias subjetivas do cliente; (c) revisão das narrativas; (d) identificação do problema na “nova história”; (e) especificação das atividades que visar pôr em prática e realizar a identidade e (f) o *follow-up* (a curto e a longo prazo).

As postulações apresentadas anteriormente entram em sintonia com a análise de Ribeiro (2011b), o qual destaca que o foco da análise Teoria da Construção da Carreira é tanto a dimensão objetiva, entendida como “sequência de vínculos com o mundo do trabalho” (p.36) ou como “conjunto de posições que uma pessoa ocupa desde a escola até a aposentadoria” (Munhoz, 2010, p.134), na dimensão subjetiva da carreira, descrita como o significado que as pessoas atribuem às experiências de trabalho, ou seja, “a carreira subjetiva é um projeto reflexivo que transforma as pessoas de atores da sua carreira para sujeitos de sua própria história de carreira”, Ribeiro (2011b, p.36).

Na mesma ordem de raciocínio, Ribeiro (2014) evidencia que Savickas (2011) descreve a carreira por meio da análise da trajetória e dos projetos de vida e carreira. As trajetórias de vida e os projetos de vida se constituem por meio de algumas dimensões constitutivas, entre as quais, as histórias de vida, os enredos e os temas de vida. As histórias de vida se constroem por meio de enredo e dos temas de vida, ambas são vinculadas aos cotidianos de trabalho de cada sujeito (Ribeiro, 2014).

As reflexões arroladas anteriormente conduziram Savickas (2015b), a focalizar a narrativa como elemento fundamental na medida em que permite identificar determinados padrões de temas de vida ou de comportamentos do passado, mantendo uma perspectiva

orientada para o futuro, que pode ser integrada com uma postura de desenvolvimento e de crescimento permanentes. A carreira pensada como narrativa construída em relação às produções discursivas de um determinado contexto atribuindo significado e coerência à vida das pessoas (Ribeiro, 2014).

Na esteira destas postulações, a próxima subseção destaca algumas contribuições do construcionismo social de Young e Popadiuk (2012), aos enfoques de base construtivista, em particular o uso da “metáfora da narrativa de carreira” no contexto das teorias da carreira.

1.3.3 A narrativa como metáfora de carreira: contribuições do construcionismo social

Na perspectiva de Young e Popadiuk, conceber a carreira como narrativa, ou seja, como “um fenômeno pessoal e social, que envolve um sistema de linguagem partilhado” (p.60), significa entender a carreira como uma história (aberta, não linear), a carreira como uma autobiografia (autoria subjetiva) ou biografia (autoria objetiva) inserida na vida e no contexto de aprendizagem e do trabalho (McIlveen, 2012). O referido autor destaca que alguns autores aclamam equivalência de significado entre carreira e vida, no contexto das teorias da carreira e que a narrativa se assume como a metáfora que torna possível descrever fenômenos, estabelecer fronteiras para delimitar conceptualizações dos fenômenos como distintos de outros, e tornar possível a comunicação entre académicos. Nessa direção, Young e Popadiuk (2012) evidenciam ainda que, em consonância com os preceitos do construcionismo social, a narrativa não ocorre de forma isolada ao seu contexto social, nasce e é modelada pela experiência, pode ser concebida como uma estrutura linguística socialmente mediada e como meio fundamental de atribuição de sentido às experiências.

Entende-se aqui que no contexto da abordagem do construtivismo o foco estará voltado para o aconselhamento narrativo de carreira o qual enfatiza a subjetividade e o significado. O aconselhamento narrativo visto sob esta ótica objetiva não apenas facilita a reflexão de si (autorreflexão), mas também o processo de compreensão de si, que é subjetividade e coerência contextual. A este respeito, McIlveen (2012) ressalta que esta visão exige processos colaborativos nos quais o cliente é apoiado no processo de construção de uma história pessoal, que não se fecha, que fundamenta e considera historicamente a sua vida e carreira e capacita a pessoa a tomar decisões de carreira e atos significativamente informados.

Tentando aprofundar a concepção da carreira como narrativa, McIlveen (2012) afirma que a narrativa é mais significativa na medida em que ela permite olhar a história pessoal (incluindo a carreira) como uma história aberta, inacabada, podendo ampliar e aplicar esta

concepção a outras formas de aconselhamentos centrados no cliente. Para McIlveen (2012), apostar na narrativa de carreira significa também comprometer-se com a descrição da forma como os indivíduos se engajam nos processos de autoria, edição, e criação das próprias narrativas, e fazendo isso interativamente gerando construção de identidade de carreira.

Os indivíduos desenvolvem suas identidades de carreira como narrativas (isto é, produto) e através da narrativa (isto é processo) eles adotam e adaptam formas culturais dadas pela cultura e presentes nos seus discursos contextuais; suas narrativas estão sujeitas e influenciadas pelas relações e culturas; suas narrativas são flexíveis e abertas no tempo, nos diferentes estágios de desenvolvimento e nas diferentes circunstâncias e condições, como apontam McIlveen (2012).

No âmbito do aconselhamento de carreira, a construção da identidade através da narrativa se apoia no modelo dialógico, que concebe a carreira como um processo de co-construção, como um diálogo entre si e outros, é concebida como um resultado não simplesmente das falas sobre a história, mas social e interpessoal díade completa constituída entre “narrador” e “ouvinte” enraizados num contexto. Neste sentido, a escuta é entendida como capacidade de influenciar (Guichard & Lenz, 2005). Os indivíduos nascem dentro de miríades de discursos, da família, da cultura, onde devem negociar e usar determinadas verdades, em outros termos Schultheiss e Wallace (2012, p.62, tradução nossa) afirma que “a construção da identidade está delimitada pelo contexto do indivíduo”.

Admite-se que as considerações arroladas até aqui se integram nas contribuições de Savickas (2002, 2005) e Savickas et al. (2009), ao destacar a centralidade da narração no processo de construção de carreira, pelo fato do autor conceber a carreira como um fenômeno social que envolve partilha de um sistema de linguagem, onde a carreira é simultaneamente concebida como processo e como produto, que se desenrola dentro de um determinado contexto cultural e social e não num vácuo.

Se para Ribeiro (2011b) a abordagem de Savickas et al. (2009) integra-se na perspectiva desenvolvimentista, contextualista e construtivista da carreira, com enfoque interpretativo e interpessoal, a qual oferece aportes para a compreensão das narrativas que compõem o *corpus* de análise deste estudo. Considera-se também que a abordagem desenvolvimentista-contextual de Vondracek et al. (1986), foco da próxima subseção, se configura significativa para a leitura das narrativas tomadas em consideração neste estudo.

1.3.4. Contribuições do enfoque desenvolvimentista-contextual de Vondracek, Lerner e Shulemberg

Conforme foi antecipado, outro modelo que dá ênfase nos contextos e na diversidade cultural e que partilha a visão construtivista de carreira é representado pela abordagem de Vondracek et al. (1983, 1986). A abordagem de Vondracek (2001) se funda na teoria ecológica de Bronfenbrenner (1979), a qual enfatiza o papel do ambiente ecológico (microssistema, mesossistema, exossistema, macrosistema e cronossistema) e das díades relacionais (por exemplo, relação pai-filho) no desenvolvimento humano (Guichard & Huteau, 2002).

Os microssistemas são aqueles em que os indivíduos se integram (por exemplo, família, escola e trabalho). O mesossistema se configura no conjunto de inter-relações entre os diferentes microssistemas em que o indivíduo está inserido, por exemplo, a relação da família com a escola, a escola com o trabalho, o trabalho com a escola, por exemplo. O exossistema se refere aos meios onde a pessoa não é um participante ativo, mas nos quais ocorrem acontecimentos que podem afetá-la, como o trabalho do pai, doenças na família, mudança da escola, entre outros e, finalmente o macrosistema, como uma integração dos sistemas anteriores que asseguram a consistência de uma cultura e de uma sociedade: contextos socioeconômicos e tecnológicos e os sistemas de crenças e ideologias, por exemplo, (Guichard & Huteau, 2002). Patton (2008) apontou a importância da abordagem contextualista no âmbito do desenvolvimento da carreira no campo do desenvolvimento humano e pelo impacto das questões contextuais sobre a carreira, descrita como um processo em permanente mudança.

Com foco nos processos de desenvolvimento o modelo contextualista salienta a importância das relações multidimensionais entre os indivíduos e os contextos múltiplos (sociais, interpessoais, físicos, políticos e familiares e econômicos) com que interagem, na definição de toda uma gama de trajetórias de carreira com possíveis alterações do trajeto ao longo da vida (Barros, 2010). Vondracek (1990) focaliza o indivíduo e o contexto como sistemas com múltiplas dimensões, interdependentes e que se desenvolvem e mudam constantemente. Subjacente a consideração anterior está a ideia de que o contexto não produz apenas alterações no desenvolvimento indivíduo, mas o próprio contexto sofre também interferência e limitações das características individuais (Vondracek, 1990).

Vondracek et al. (1986) postularam dois conceitos básicos para a compreensão do desenvolvimento vocacional: a integração estrutural e a interação dinâmica dos fatores envolvidos nas relações recíprocas entre indivíduo e contexto, conforme evidenciam Ribeiro (2011b). Por meio do conceito de “integração estrutural” Vondracek evidencia a ideia de que

os fenômenos centrais da vida se produzem em múltiplas dimensões (biológica, social, psicológica, organizacional e histórico) e com o conceito “interação dinâmica” defende que o que se produz num determinado plano influencia o que se produz nos outros planos. No caso específico da carreira há que considerar que na compreensão da gênese da carreira de um indivíduo há que se tomar em análise tanto os processos cognitivos quanto as transformações socioeconômicas (Guichard & Huteau, 2001).

Por sua vez Barros (2010), explicita que no contexto da intervenção esse enfoque procura integrar estratégias e técnicas do modelo traço-fator, (levantamento de características via testagem) e do modelo construtivista, pois o foco na orientação é a pessoa em contexto. Assim, a proposta na intervenção é de que o orientador e o orientando, conjuntamente, identifiquem as múltiplas influências contextuais sofridas pelo orientando para compreender como está operando seu desenvolvimento vocacional, e que nesta relação o auxilie na construção de representações sobre sua realidade e na elaboração de técnicas de comunicação eficazes para as diversas dimensões contextuais.

Na perspectiva interventiva os modelos contextualistas sugerem atividades de orientação que envolvem ajudar o indivíduo a fazer o balanço das suas atividades, refletir sobre as suas relações interpessoais e os seus papéis em cada um dos contextos e o ajustamento do indivíduo a esses diferentes contextos ou seja, a interação entre o meio e o indivíduo nos diferentes contextos de vida, assume um papel preponderante no âmbito do desenvolvimento da carreira (Guichard & Huteau, 2001). Considerando a família como um contexto peculiar onde ocorre o desenvolvimento vocacional, Vondracek (1990, 2001) e Vondracek et al. (1984) sublinham que a exploração dos interesses e o planejamento vocacional nos adolescentes está ligado ao relacionamento pais-filhos e às atividades compartilhadas durante a infância.

Assim, com foco nos processos de desenvolvimento o modelo contextualista salienta a importância das relações multidimensionais entre os indivíduos e os contextos múltiplos (sociais, interpessoais, físicos, políticos e familiares e econômicos) com que interagem, na definição de toda uma gama de trajetórias de carreira com possíveis alterações do trajeto ao longo da vida (Barros, 2010). Nesta ordem de raciocínio Munhoz (2010) disserta que a ideia fundamental da abordagem desenvolvimentista-contextualista é que “as trajetórias individuais podem não ser previsíveis, pois elas dependem das interações que os indivíduos desenvolvem nos contextos que frequentam e que influenciam, direta ou indiretamente, nos projetos de futuro de uma pessoa” (p.129). Sintetizando, Barros (2010) defende que no contexto da intervenção o enfoque desenvolvimentista-contextualista procura integrar estratégias e

técnicas do modelo traço-fator e do modelo construtivista, o foco da intervenção na orientação é a pessoa em contexto.

Feito o enquadramento teórico deste estudo, o próximo capítulo aborda a influência parental no processo da escolha profissional e de carreira, tomando em consideração o papel fundamentam do contexto familiar para a escolha profissional e de carreira.

CAPÍTULO 2

INFLUÊNCIA PARENTAL NA ESCOLHA PROFISSIONAL E DE CARREIRA

A revisão da literatura que se apresenta nesta seção objetiva ilustrar a diversidade de estudos que se propuseram a investigar a temática “escolha profissional e de carreira”, associando-a com a influência dos pais, descrita como um dos fatores imbricados no processo decisório dos filhos, com maiores ou menores graus de liberdade de escolha.

Para tal, foi realizada uma busca entre as principais bases de dados, a destacar, *Scielo*, *Psycinfo*, *Scopus*, *Banco de Teses CAPES* e *Biblioteca Virtual de Teses e Dissertações USP*. O levantamento bibliográfico reuniu artigos publicados no recorte temporal de 2010 a 2015. Foram incluídos estudos de natureza qualitativa e quantitativa, estudos de natureza longitudinal, que faziam referência à influência parental na escolha profissional e de carreira dos filhos e com resultados relevantes para este estudo. Como descritores de busca foram usadas, de forma cruzada e isolada as palavras-chave em língua inglesa, *Parental influence e career choice*. Não houve restrição geográfica, no entanto, foram excluídos os estudos que não registravam as palavras-chave ou sinônimos no título, com o intuito de focalizar os que realmente se debruçavam sobre o fenômeno investigado. Foram privilegiados estudos publicados nas línguas inglesa, portuguesa, italiana, francesa e espanhola. Foram excluídas publicações que não disponibilizavam texto completo, exceto uma publicação que apenas dispunha de resumo. Das bases tomadas em consideração, teve-se acesso a um total de 1750 itens, e após a remoção de publicações duplicadas, manuscritos sem textos completos e de outras áreas, foram selecionados 51 estudos, todos contendo no título ou resumo os descritores de busca ou sinônimos. Predominaram artigos em língua portuguesa, uma vez que duas bases de dados (CAPES e USP) são brasileiras. Entre os estudos analisados, foram integrados dois artigos que não se enquadravam no recorte temporal por focalizarem o fenômeno em estudo e pela qualidade de resultados, o que resultou numa amostra de 53 estudos analisados (Liberati, Tetzlaff & Altman, 2009). A análise final se orientou com base nas seguintes categorias: (a) autor; (b) país de origem da publicação; (c) revista na qual foi publicado (no caso de periódico); (d) população-alvo; (e) objetivos da pesquisa; (f) métodos; e (g) resultados do estudo e principais conclusões, com base nas categorias de Oliveira (2014).

No que se refere aos *autores* foi constatado que com exceção de M. C. Taveira que publicou quatro manuscritos e M. Carvalho que publicou três artigos, e A. Tziner; L.S. Faria, L. L. Melo-Silva e F.H. Almeida, os quais publicaram dois manuscritos cada autor ou coautoria, os demais publicaram apenas um manuscrito. Independentemente dos quadros

epistemológicos que sustentam os estudos, dos contextos em que foram desenvolvidos, os autores centram suas atenções no debate sobre a influência da família nos diferentes aspectos relacionados com aspirações de carreira, exploração vocacional, planejamento de carreira propondo estudos mais alargados sobre a relação entre tal influência da família e outras variáveis socioeconômicas e culturais (por exemplo, valores ocupacionais, condição dos pais, estatuto sociocultural, escolaridade gênero, apoio parental). Os estudos apresentam ainda implicações práticas e apontam as necessidades de se realizarem estudos integrados e atentos às necessidades contextuais.

Em termos de *origem*, as publicações analisadas mostram que o Brasil ocupou o primeiro lugar com dezoito manuscritos, seguido de Portugal com doze, Estados Unidos com dez publicações, seguindo países com duas publicações como Israel, Malawi, Grécia, China e Indonésia e os demais com uma publicação cada. No que tange ao continente, as publicações acessadas evidenciam que a preocupação referente a influência parental na exploração, escolha e decisão vocacional e de carreira ocupam um lugar destacado no continente americano com mais de vinte publicações, seguido do continente europeu com dezesseis publicações, e do continente asiático com onze publicações, África com três publicações e Austrália com duas publicações, evidenciando assim um mapeamento de interesse e avanço da pesquisa nesta temática por regiões continentais.

No que tange aos *periódicos* que publicaram os estudos analisados, observou-se diversidade de periódicos com estudos relacionados ao tema influência parental, focalizando diferentes perspectivas, no entanto pode-se notar que entre os estudos analisados maior número de publicações se concentrou na *Revista Brasileira de Orientação Profissional* (sete artigos) cujas investigações foram produzidas por pesquisadores brasileiros e contribuições de pesquisadores europeus (por exemplo, portugueses), seguida do *Journal of Career Assessment* (cinco artigos). Outras revistas analisadas, como por exemplo, a *Journal Career Development*, a *Journal Counseling Psychology*, *Journal of Vocation Behavior*, a *Psicologia: Reflexão Crítica*, publicaram entre quatro e três artigos, as demais publicaram apenas dois ou um artigo.

No que concerne à *população-alvo*, prevaleceram estudos relacionados com a adolescência, período no qual se evidenciam as questões de escolha profissional, embora uma parte considerável tenha alargado a compreensão sobre a influência da família em universitários, tentando explorar as percepções destes sobre o papel dos pais na escolha de carreira (Souza, Silva & Caldas, 2013). A título de exemplo, estes estudos tentaram indagar o fator da escolha do curso de Medicina dos alunos universitários, tendo destacado a família

como o fator que mais influência na escolha (para os alunos dos primeiros anos) e relacionado ao fator financeiro (para os alunos do 4º e 6º ano); embora o estudo realizado por Tziner (2012) não tenha alcançado correlações significativas entre a qualidade da relação pais-filhos e semelhança das carreiras, contudo, os resultados não deixaram de apontar que a qualidade da relação pai-filho não é indiferente no que tange às preferências de carreira entre os jovens universitários. Um outro estudo efetuou uma comparação entre adolescentes e jovens universitários com o intuito de investigar as implicações da ausência paterna, e substituição ou não da figura paterna no desenvolvimento e suas implicações nas escolhas profissionais (Lopes & De Paula, 2011). Por sua vez, o estudo realizado por Dias e Sá (2014) procurou apreender a relação entre estatuto sociocultural da família dos universitários com a escolha acadêmica bem como o significado percebido na família com o ingresso de um membro no Ensino Superior. Ademais, este estudo revelou que os recursos educativos e econômicos das famílias dos estudantes são fatores-chave nos processos de escolha e matrícula nas Instituições de Ensino Superior.

O estudo de Mojgan, Kadir, Noah e Hassan (2013) buscou examinar o vínculo parental e indecisões sobre a carreira sob a ótica de estudantes universitários iranianos, tendo evidenciado que os homens revelaram mais indecisão na escolha de carreira comparados com as mulheres. Para estes autores, esta diferença pode estar relacionada com o fato de que os homens, nas comunidades asiáticas tradicionalmente paternalistas (provedores da família), sentem pressão para que escolham empregos de alto prestígio. Neste sentido, a pesquisa elucidou que uma forte ligação com a figura materna, pode diminuir a indecisão quanto à carreira, dado que as mães asiáticas são mais atenciosas e compreensivas emocionalmente com as necessidades de seus filhos, quando comparadas aos pais. No entanto, Restubog, Florentino e Garcia (2010), em um estudo baseado na teoria cognitiva social realizado com 146 graduandos, confirmaram que o apoio parental e o aconselhamento de carreira facilitam o desenvolvimento de autoeficácia de carreira e como consequência afeta a tomada de decisão, o que a sua volta influencia a persistência. Ainda no que concerne aos estudos que focalizam alunos do ensino superior, o estudo de Wong e Liu (2010), numa abordagem quantitativa, procurou examinar como as percepções dos graduandos sobre os seus pais predizem as intenções de escolhas de carreiras em relação à hospitalidade e turismo (H & T) na indústria chinesa.

Ao contrário, a investigação de Kim (2014) realizada nos Estados Unidos, com estudantes calouros, de origem asiática, buscou esclarecer o impacto do envolvimento parental e expectativas das experiências de ida à faculdade para imigrantes chineses e

coreanos em ambos contextos culturais, tendo evidenciado que ser asiático e ter pais imigrantes eram fatores importantes na formação das decisões dos participantes e no ingresso em carreira universitária. Os estudantes atribuíram sua conquista acadêmica às tradições familiares e valores culturais enfatizando o trabalho árduo e a educação como um meio de mobilidade social econômica. Contextualizado, o referido estudo pode constituir-se em um ponto de referência para esta investigação com adolescentes moçambicanos, dado que a maioria se caracteriza por possuir pais com poucos recursos financeiros e econômicos.

Por sua vez, estudos com pais, com o intuito de compreender a influência das condições ocupacionais, autonomia, recurso socioeducativos e econômicos; estudos com pais com filhos em processo de orientação, se situaram entre poucas propostas embora apontados como necessários e urgentes (Levenfus, 2016; Taveira, 2003, 2009). Em síntese, geral pode-se afirmar que a análise efetuada evidenciou que em termos de população-alvo, as publicações colocam no centro de sua atenção os adolescentes e jovens, já que mesmo os estudos que contemplaram famílias, pais, o intuito era, de forma direta e indireta, ponderar o papel dos pais no processo de escolha, decisão de carreira dos filhos adolescentes.

No que tange aos *objetivos* nota-se uma variedade de proposições de pesquisa apresentadas pelos autores, que, no entanto convergem na crença de que a família permanece como um dos fatores imbricados no processo de escolha e decisão de carreira. Nesta mesma linha, as publicações desenvolvidas por Almeida e Melo-Silva (2011), Carvalho e Taveira (2010), Faria (2013b) e Santos (2010) apenas para exemplificar, se destacaram por identificar o papel dos pais na escolha profissional e de carreira dos filhos, na execução dos planos e quanto às implicações na Orientação Profissional e de Carreira. No entanto, enquanto alguns autores tentam aprofundar tal influência buscando ponderar o papel da família no processo (Carvalho & Taveira, 2010; Almeida & Pinho, 2008; Faria, 2013b) outros se propõem a investigar as percepções tanto dos pais quanto dos filhos no que se refere à interferência dos pais na escolha profissional (Almeida, 2014; Faria & Pinto, 2015; Gomes, 2010; Melo-Silva, 2013; Nepomuceno & Witter, 2010).

Apurou-se um aumento gradual e consolidação de pesquisas relacionadas com a indagação do impacto dos estilos parentais, com o intuito de decifrar a relação entre os estilos parentais e a indecisão vocacional e instabilidade de metas. A título de exemplo, se destacam as publicações de Faria e Vieira (2015), Magalhães e Alvarenga (2012), Prata, Barbosa-Durchane, Gonçalves e Cruz (2013) e Ventura (2012). E, sobre estilos parentais e a exploração vocacional e indecisão vocacional, conforme Faria, Pinto e Vieira (2015), Magalhães e Alvarenga (2012), Oliveira e Dias (2013), Prata et al. (2013), entre outros.

Outra linha de pesquisa pertinente diz respeito aos estudos que focalizam a influência da família relacionando-a com outras variáveis: socioeconômicas e culturais, exploração vocacional, execução do plano e autoeficácia de carreira. Parte dos referidos estudos focaliza também o impacto dos valores do trabalho, buscando explorar a interferência das ocupações dos pais (Schröder, Schmit-Rodermund & Arnaud, 2011; Pablo-Lerchundi, Morales-Alonso & Gonzalez-Tirados, 2015), da condição de emprego/desemprego dos pais (Faria, 2013), o nível de escolaridade dos pais e estatuto sociocultural dos pais na formação das aspirações profissionais e motivação para a carreira (Dias & Sá, 2014; Sawiri-Gemback, Melo-Silva & Oliveira, 2010; Tsatsaro, Katsis, & Koulaidis, 2010). Quanto à variável gênero, não faltaram pesquisas cujo objetivo era entender o desenvolvimento de carreira das mulheres, podem ser incluídas nessa linha investigativa as publicações de Novakovic e Fouad (2012), Pocinho, Correia, Carvalho e Silva (2010) e Silva e Taveira (2012). E, outras ainda se concentraram na relação das escolhas profissionais e relações de gênero estereotipadas e reproduzidas no contexto social e educativo (Mutekwe & Modiba, 2012; Shen, Liao, Abraham & Weng, 2014).

A relação entre desempenho escolar e escolha profissional é outra linha de investigação emergente, onde alguns autores hipotizaram desempenho escolar e o apoio parental no desempenho escolar como variáveis preditoras de autoeficácia e segurança na escolha profissional e de carreira. Entre os expoentes desta linha de estudo destacam-se autores como Gramani e Scrich (2013), Ing (2014) e Prata et al. (2013), entre outros, que embora não tratando especificamente da questão não deixam de fazer referência ao fato de que futuros estudos devem contemplar o aprofundamento da relação pais-filho, evidenciando o papel específico de cada figura na promoção de crenças de autoeficácia, motivação, segurança e maturidade na escolha profissional e de carreira.

Outros estudos se direcionaram em compreender a relação entre o vínculo pai/mãe e filho, entre o suporte parental e a indecisão vocacional, e entre a autoeficácia e maturidade na escolha de carreira. Sobre este tema destacaram-se as pesquisas de Loberman, Dekel e Sharoni, 2012, Lopes e De Paula (2011), Moraes (2014) e Tziner, Oren e Caduri (2014). Os resultados destes estudos evidenciaram a importância do diálogo, do apoio emocional, suporte moral, vincando que as atitudes dos pais podem resultar no apoio a escolha.

Os estudos que tiveram como objetivo apresentar o estado de arte sobre a questão da influência da família na escolha profissional ressaltam que a influência dos pais ocorre continuamente nos processos de interação dentro dos grupos familiares como apontam Almeida e Melo-Silva (2011). Outros focalizam a importância da influência dos fatores

educacionais no desenvolvimento de carreira das mulheres (Silva & Taveira, 2012), a necessidade de testar modelos mais integrados (Santos, 2010), multidimensionais e dinâmicos (Carvalho & Taveira, 2012). Os autores destacam lacunas de estudos sobre intervenções realizadas diretamente com pais de jovens em processo de escolha de carreira e atentos aos mais variados contextos culturais, fundados, por exemplo, em abordagens mais culturais, como propõe o estudo de Arulmani (2013), o que seria interessante para o contexto moçambicano, já que, a família, acima de todas as “ameaças”, se configura ainda como base fundamental de socialização e educação das novas gerações.

A análise baseada no *método* utilizado, nos estudos contemplados nesta síntese, revelou que os estudos empíricos ocuparam o primeiro lugar, tendo prevalecido a abordagem quantitativa. Poucos estudos tentaram integrar metodologias e abordagens mistas. No contexto da abordagem quantitativa observou-se que alguns estudos buscaram testar modelos de intervenção, outros validar instrumentos ou escalas de avaliação. Observa-se lacuna de estudos longitudinais e transversais, no entanto notou-se certo equilíbrio entre estudos prospectivos e regressivos. Os estudos teóricos destacaram a importância de se produzir e sistematizar conhecimentos sobre a influência dos pais no processo da escolha da carreira de filhos adolescentes (Almeida e Melo-Silva, 2011), evidenciaram a evolução de conceitos, teorias, modelos no contexto da investigação e desenvolvimento de carreira, tendo enfatizado a necessidade da contextualização das teorias e modelos às atuais necessidades (Silva & Taveira, 2012, por exemplo), apresentaram propostas que visam clarificar teoricamente a relação entre família e indecisão vocacional, sugerindo novas linhas de pesquisa (Santos, 2010), vincaram a necessidade de se desenvolver estudos relacionados com a implementação de decisões vocacionais, sugerindo novas leituras sobre os conceitos de tomada de decisão, focalizando o caráter multidimensional e dinâmico em termos processuais, valorizando o papel da interação indivíduo-contexto de escolha, o interesse na intervenção centrada na fase acional da decisão e atentos às exigências de adaptabilidade à mudança (Carvalho & Taveira, 2012), entre outros aspectos.

Em relação aos principais *resultados* e aos *aspectos relacionados* com a influência parental na escolha profissional e de carreira, ficou evidenciado que a influência parental é uma variável incontornável no processo de compreensão dos processos de decisão de vocacional e de carreira, uma variável complexa daí que urge indagá-la relacionando-a com outros fatores que engendram as formas conscientes e inconscientes de influência dos pais sobre as aspirações, expectativas, decisão profissional e de carreira.

Em um primeiro conjunto de investigações, destaca-se um elevado número de publicações que acima de qualquer referencial teórico, advogam que a influência dos pais ocorre continuamente nos processos de interação dentro dos grupos familiares. A família, de modo consciente ou inconsciente, pode tanto ajudar quanto dificultar os adolescentes e jovens nas suas escolhas e decisões, no entanto, os estudos recomendam investigações sobre o comportamento intencional dos pais, partindo de modelos integrativos de intervenção em orientação (Almeida e Melo-Silva, 2011; Carvalho & Taveira, 2009, 2010; Almeida & Pinho, 2008).

Um segundo grupo de estudos congregou publicações cujas preocupações se centram na ponderação da relação entre estilos educativos e parentais, indecisão vocacional e instabilidade de metas (Faria et al., 2015; Magalhães & Alvarenga, 2012; Prata et al., 2013), os quais destacaram que filhos de pais com estilo autoritário, mostraram menos instabilidade de metas em comparação com o estilo negligente, as análises de regressão sugeriram que a instabilidade de metas é mediada da relação entre a responsividade parental e indecisão vocacional. Estas publicações destacaram também que há diferenças na percepção do estilo educativo parental e na exploração vocacional em função de variáveis demográficas, e uma associação positiva significativa entre as exigências e as crenças e os comportamentos de exploração vocacional.

Um terceiro grupo considerável de estudos contemplou publicações que destacam aspectos relacionados com a escolha vocacional/profissional e de carreira, mas com foco nas variáveis socioeconômicas e culturais (Dias & Sá, 2014; Faria, 2013; Moniarou-Papaconstantinou, Tsatarano & Koulaidis, 2010; Novakovic & Fouad, 2012; A.M. Oliveira & Melo-Silva, 2010; Tziner, Oren & Caduri, 2014). Estes estudos destacaram que o nível de escolaridade dos pais, nível socioeconômico e natureza do ensino cursado estão proporcionalmente relacionados à escolha de carreira, que os papéis de gênero estereotipados e a ideologia patriarcal internalizada e comunicada através dos processos de socialização, educação, exercem influência nas aspirações e escolhas de carreira, a condição de emprego e desemprego dos pais (por exemplo, pais autônomos; pais com empresas familiares, pais comerciantes, entre outros), o estatuto sociocultural familiar pode constituir-se como vetores da decisão vocacional, com particular atenção na entrada na educação superior, neste sentido, os recursos educativos e econômicos das famílias dos estudantes foram evidenciados como fatores-chave nos processos de escolha e matrícula no Ensino Superior, em particular para as famílias com poucos recursos financeiros.

A preocupação em compreender o impacto do vínculo pai/mãe e filho/a no processo de escolha profissional foi mais conduzida por pesquisadores brasileiros, que contaram com duas publicações e com pesquisadores iranianos e israelenses. O que mais chamou atenção nestas pesquisas é a população alvo, a exceção de uma das pesquisas realizadas no Brasil (Moraes & Lima, 2014), as demais Mojgan et al. (2013); Lopes e De Paula (2011); Loberman, Dekel e Sharoni (2012), privilegiaram como população-alvo estudantes universitários, ou no mínimo efetuando uma comparação com adolescentes, no sentido de captar até que ponto a qualidade da relação pais-filhos pode estar relacionada com a semelhança das carreiras dos filhos. Embora os resultados não possam ser reconduzidos às mesmas conclusões, dada a especificidade dos contextos e objetivos e variáveis introduzidas para o estudo do tema, nota-se, contudo, que os aspectos relacionados com a escolha profissional tendem a evidenciar que a qualidade da relação pai/mãe-filho, a presença ou ausência, a substituição ou não, tendem a contribuir na indecisão na escolha profissional, já que a figura materna (ou substituto) ocupa um espaço significativo na escolha profissional e que a qualidade da relação pode-se traduzir no apoio, preocupação para que os filhos busquem satisfação pessoal e profissional, atingindo um comportamento positivo nesta área. Não faltaram estudos que buscam entender a influência dos pais na decisão por carreiras específicas, destacando-se carreiras médicas, esportivas e ciências exatas (matemáticas/tecnologias), alargando a agenda de pesquisa.

Como foi possível constatar, em relação ao tema influência dos pais, grande parte de estudos foram realizados predominantemente por pesquisadores norte-americanos e europeus onde nota-se um crescimento de pesquisas. A Ásia e o continente africano apresentam poucos estudos, nas Bases de dados pesquisadas, e lamentavelmente, entre tais estudos, nenhum estudo feito no contexto moçambicano emergiu entre os estudos acessados no contexto das bases de dados privilegiadas. As constatações arroladas anteriormente sugerem a necessidade de se sintetizar algumas linhas de reflexão que podem ser tomadas em consideração em futuras investigações para além de retratarem os aspectos mais salientes do quadro das investigações e publicações que foram tomadas em análise.

Os estudos analisados deixaram claro que apesar dos avanços e das tentativas de alargar a compreensão sobre os processos de desenvolvimento vocacional do sujeito, permanece ainda a necessidade de se consolidar estudos nessa área através de intervenções diretas envolvendo pais, com o intuito de promover o comportamento intencional dos genitores e a influência desejável, ideal, colaborativa, conforme defendem, por exemplo, Levenfus e Nunes (2016). Sob esta ótica sem, no entanto subestimar os outros elementos emergentes, entre os aspectos relacionados com a influência parental, serão destacadas as

seções que se seguem, trazendo uma reflexão atinente à necessidade de promoção da influência parental desejável e ao impacto dos estilos parentais nas aspirações profissionais e de carreira dos filhos.

2.1 Influência parental ideal, desejável e colaborativa

Foi constatado que as publicações analisadas foram constantemente retomando a questão da pressão exercida pela família no processo de tomada de decisão profissional e de carreira sugerindo que a participação inquestionável da família na construção dos projetos vocacionais dos adolescentes e na decisão específica, deve ser abordada em termos de intencionalidade, colaboração e influência ideal (Carvalho & Taveira, 2009). Sob este ângulo e sem subestimar que a família, com as suas diferentes configurações, crenças, valores, condições, continua sendo apontada como uma das esferas sociais e educativas que muito tem a “ditar” explícita ou tacitamente sobre os projetos profissionais e de carreira dos filhos, serão apresentadas algumas ideias-chave que podem ser tomadas como ponto de partida, discussão para a promoção de uma influência parental intencional, consciente, colaborativa (Levenfus, 2016).

O primeiro aspecto a ser considerado está relacionado com a necessidade de se estabelecer relações positivas na interação pais-filhos, que visem promover autonomia, responsabilidade e engajamento no processo de desenvolvimento e construção da carreira (Bardagi, Lassance & Teixeira, 2012; Carvalho & Taveira, 2009; Manaia, Medeiros, Gonçalves & Melo-Silva, 2013), o que não significa subestimar o papel dos outros agentes envolvidos no contexto da escolha e definição de carreira, como professores, grupos de pares e os demais atores.

Um segundo aspecto é apontado no contexto de avaliação de intervenções no âmbito da Orientação Vocacional/Profissional, como apontam Carvalho e Taveira (2009, 2010), Faria e Taveira (2011), Loberman, Dekel e Sharon (2012), Gomes (2010) e Nepomuceno & Witter (2010). Os referidos autores defendem a importância dos pais apoiarem afetiva e efetivamente os seus filhos, focalizando a qualidade da relação pais-filhos, fundada seja na percepção dos pais assim como na opinião dos filhos. Mais especificamente, o estudo de Carvalho e Taveira (2010, p. 336), o qual propõe um “Esquema Representativo do papel dos pais na execução dos planos de carreira”, destaca a importância do apoio, acompanhamento e aconselhamento os quais devem ser conjugados com a relação com o meio, oportunidades/experiências e colaboração.

Um terceiro aspecto concerne aos níveis de apoio, e destacam-se o *nível afetivo* que inclui aprovação, incentivo, apoio e acompanhamento e o *nível instrumental* (apoio financeiro, informações, por exemplo). Ainda no contexto desta reflexão, a comunicação é perspectivada como elemento mediador da relação positiva na interação pais-filho, em persecução duma influência consciente, colaborativa e ideal. A título de exemplo, as publicações de Carvalho e Taveira (2009, 2010) e também reportadas por Levenfus e Nunes (2016) argumentam que os pais dos participantes do estudo efetuado no contexto português, sugeriram que os pais devem contribuir para o desenvolvimento e implementação de escolhas de carreira dos filhos por meio de atitudes de comunicação, apoio e acompanhamento. Ainda a respeito da importância da comunicação, Oliveira e Dias (2013), analisando as percepções parentais sobre a sua participação no desenvolvimento profissional dos filhos universitários, destacaram três categorias principais para compreender a influência dos pais, a saber: diálogo, apoio emocional e influência. Esse estudo evidenciou ainda que os pais, além de conversarem com os jovens sobre o trabalho também apoiavam as escolhas, amparavam as inseguranças e ofereciam suporte financeiro e mais ainda, segundo os participantes, as atitudes dos pais frente ao trabalho podem influenciar a escolha profissional.

Quanto ao nível do apoio instrumental, o estudo de Oliveira e Melo-Silva (2010), efetuado com estudantes universitários, vincou a importância das variáveis socioeconômicas e culturais na carreira, tendo destacado que o nível de escolaridade dos pais, o nível socioeconômico e a natureza do ensino cursado estão proporcionalmente relacionados ao sucesso no vestibular e à escolha de carreira dos filhos. Ainda nesta linha de ideias, pode-se incluir o estudo de Faria (2013), o qual buscando relacionar a condição emprego/desemprego dos pais e a indecisão vocacional evidenciou uma influência significativa, mas indesejável, que se caracterizou como crenças mais negativas acerca do trabalho, menos comportamentos exploratórios e reações afetivas mais negativas comparados com os adolescentes de filhos de pais empregados e consequentemente, níveis mais elevados de indecisão vocacional. Faria (2013b, p. 774) explicita ainda nos termos descritos a seguir.

Relativamente à indecisão vocacional constata-se a existência de diferenças estatisticamente significativas entre filhos de pais em condição de emprego e filhos de pais em que um dos pais está na condição de desemprego, no sentido de níveis mais elevados de indecisão vocacional, para os filhos de pais em condição de desemprego.

Em síntese, pode-se concluir que numa vertente as publicações recomendam que sejam realizados estudos que visam aprofundar o papel da família enquanto um dos principais elementos que pode tanto ajudar quanto dificultar o jovem em sua escolha na construção do

projeto vocacional e, do outro lado, deixam claro que há urgência de se envolver os pais no sentido de se promover o comportamento intencional, partindo de modelos integrativos de intervenção, em particular no Ensino Secundário, como apontado por Carvalho e Taveira (2010).

2.2 O impacto dos Estilos Parentais nas aspirações profissionais dos filhos

Ainda na tentativa de focalizar a centralidade do papel da interação pai e filho, a abordagem relacionada aos estudos sobre a relação entre estilos parentais e a construção de projetos vocacionais registrou um crescimento significativo em termos de publicações. Os estudos mostram interesse em aprofundar e alargar os estilos parentais e educativos, propostos primeiro por Baumrind (1966) e mais tarde por Martin (1983) reportado por Levenfus e Nunes (2016). Nesta perspectiva, os estudos analisados focalizaram quatro estilos, a saber: Estilo Autoritário; Estilo Autoritativo (democrático); Estilo Indulgente (permissivo) e Estilo Negligente⁷. Os estilos parentais foram definidos como o “conjunto de atitudes utilizadas pelos pais para disciplinar e controlar seus filhos, bem como a forma como atendem às suas necessidades” (Fernandes, 2014, p. 47). Em linhas gerais o Estilo Autoritário inclui pais que apresentam níveis de exigência e baixos níveis de responsividade e que esperam obediência absoluta de seus filhos; o Estilo Autoritativo engloba pais que manifestam elevados índices em todas as dimensões (exigência e responsividade); os pais que se englobam no Estilo Parental Indulgente são descritos como pouco exigentes e muito responsivos, e por fim os pais caracterizados com o Estilo Negligente são aqueles que representam baixos níveis tanto de exigência quanto de responsividade (Fernandes, 2014). Autores como Koumoundourou, Tsaousis e Kounenou (2011); Magalhães e Alvarenga (2012) e Faria et al. (2015), apenas para exemplificar, argumentam que o clima emocional manifestado por diferentes formas de expressão (linguagem corporal, voz, humor) pode revelar diferentes estratégias que os pais utilizam a ponto de afetar as aptidões acadêmicas, sociais e afetivas dos filhos em diferentes contextos. A este respeito, Levenfus e Nunes (2016), sintetizam que os diferentes estilos parentais, descritos como “padrões de como os pais manejam aspectos de poder e de apoio emocional na relação com seus filhos” (p. 26). A indagação sobre o grau de associação de cada estilo é particularmente destacada, por exemplo, por Magalhães e Alvarenga (2012), ao

⁷ Estudos realizados nas ultimas décadas buscaram analisar em que medida os vários estilos que os pais adotam no processo educativo dos seus filhos influenciam nas múltiplas dimensões do desenvolvimento dos seus filhos, a destacar o desenvolvimento vocacional (Fernandes, 2014).

evidenciarem que os filhos de pais com estilo autoritário, mostram menos instabilidade de metas em comparação com estilo negligente. Ainda na análise regressiva efetuada no contexto do estudo realizado salienta-se que a instabilidade de metas é mediada da relação entre *responsividade* parental e indecisão vocacional. O referido estudo realçou ainda a interferência desta variável não apenas no âmbito da execução do plano de carreira mas também no desenvolvimento psicossocial do adolescente (Faria et al., 2015; Fernandes, 2014). Por sua vez, Tziner, (2012), embora não tenha encontrado correlações significativas entre relação pais-filhos e a semelhança das carreiras, não deixou de advertir que os dados mostraram uma indubitável correlação positiva entre as características do posto de trabalho dos pais e as características de emprego desejadas pelos filhos e que, portanto, a influência dos pais nas preferências profissionais dos filhos está mediada pela qualidade da relação pais-filhos. Uma síntese recente sobre o impacto do estilo parental na construção de projetos vocacionais dos filhos é apresentada por Levenfus e Nunes (2016).

As publicações analisadas não deixaram de realçar a necessidade de se incluir na agenda de pesquisa a importância do estudo do impacto da presença/ausência, substituição ou não; separação/divórcio dos pais, no desenvolvimento da adolescência, em particular no que se refere às aspirações profissionais já que “famílias incompletas” (Levenfus, 2016, p.33) contribuem para autoestima baixa, se se tomar em consideração que “a pouca convivência com o pai em adolescentes filhos de casais separados mostrou ter efeito importante sobre a instabilidade de metas, afetando negativamente a capacidade de defini-las e de se comprometer com elas”, conforme sublinham Levenfus e Nunes (2016, p.33). Estes achados mais uma vez legitimam a urgência de estudos voltados para a compreensão da dinâmica comunicacional e relacional entre pais e filhos, com o intuito de reduzir a influência indesejada, a indiferença, a pressão consciente e inconsciente e perseguir em prol duma influência parental desejável, defendida por vários autores e sintetizada por Levenfus e Nunes (2016).

A abordagem sobre a família ganha um espaço privilegiado no contexto moçambicano, já que a família assume particular significado no processo de construção de identidade dos adolescentes. Por esse motivo, foi feita essa revisão da literatura. No que se refere ao contexto moçambicano, a reflexão sobre o papel da família no contexto das atuais mudanças que tocam alguns pontos “fortes” e “sensíveis” que caracterizam as relações e interações entre pais e filhos, deve ser cuidadosamente analisadas e “enraizadas” para evitar o risco de transpor modelos descontextualizados no processo da intervenção o que para além de

desqualificar as intervenções pode agravar os emergentes conflitos que já afetam os padrões relacionais e interacionais entre pais-filhos.

CAPÍTULO 3

INTERVENÇÃO E AVALIAÇÃO EM ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL E DE CARREIRA: UM PANORAMA DA INVESTIGAÇÃO INTERNACIONAL

Com o intuito de conhecer o estado de arte das investigações no contexto da intervenção e avaliação em Orientação Vocacional/Profissional também foi efetuada uma revisão da literatura, que priorizou alguns bancos de dados, a saber *PsicoInfo*, *Scielo*, *Scopus*, *Portal Teses Capes* e *Bibliotecas Virtual Teses e Dissertações USP*, no recorte temporal de 2010-2015. Como descritores de busca foram usadas, de forma cruzada e isolada, na língua inglesa, as palavras-chave, *career intervention* e *evaluation*. A pesquisa teve acesso a um total de 7.128 itens. Em termos de critérios de elegibilidade importa referenciar que, *a priori*, foram excluídos todos os estudos que não registravam as palavras-chave ou sinônimos no título, com o intuito de focalizar os que realmente se debruçavam sobre o fenômeno em estudo. Foram excluídas publicações cujo texto completo não foi possível aceder, não foram incluídas publicações cuja população-alvo não era especificada e com resultados não descritos, foram excluídos estudos desenvolvidos em outras áreas e contextos (por exemplo, *aids*, saúde preventiva, fábricas). Uma busca complementar no *google* acadêmico, com os mesmos descritores em português e inglês evidenciou um conjunto de 11 estudos, apenas cinco abordam especificamente questões que se inserem no campo da intervenção e avaliação em Orientação Profissional e de Carreira, cujas referências aos mesmos foram avançadas ainda neste capítulo. Quase todos os estudos têm sua gênese no contexto acadêmico (teses e dissertações), alguns foram publicados em revistas estrangeiras (Portugal, por exemplo) e outros em portais de universidades.

Em decorrência da filtragem, a análise final (Liberati et al., 2009) focalizou 49 estudos, os quais foram analisados com base nas seguintes categorias: (a) autor, (b) país de origem da publicação; (c) a revista em que foi publicado (no caso de periódicos); (d) população-alvo; (e) objetivos da pesquisa; (f) métodos; e (g) resultados e principais conclusões relacionadas com a intervenção em Orientação Profissional e de Carreira, como mencionado anteriormente.

No que se refere aos periódicos foi constatado que a *Revista Brasileira de Orientação Profissional* publicou um número considerável de estudos (7 artigos), seguida da revista *Journal of Counseling & Development* e *The Career Development Quarterly*, *Journal Career Assessment*, com três artigos. Algumas publicaram apenas dois artigos, a título de exemplo, a revista *Psicologia: Ciência e Profissão*, *Journal of Vocation Behavior*, *Journal of Career &*

Development, as outras revistas publicaram apenas um artigo. Cabe destacar que o tema avaliação da intervenção no domínio da carreira tem sido objeto em livros.

Quanto aos *autores*, observou-se que no período tomado em consideração, a exceção de Melo-Silva que publicou quatro manuscritos –além de um livro baseado em sua tese– seguido de Taveira com três manuscritos, e Faria; Munhoz; Loureiro e Almeida que publicaram dois manuscritos, os demais autores foram contemplados com apenas um manuscrito. As publicações de Melo-Silva e Taveira convergem no que concerne a intervenções e avaliação de programas de intervenção com adolescentes e com uma atenção peculiar ao envolvimento de mais atores no processo de intervenção, avaliação, com o intuito de compreender o fenômeno da escolha profissional valorizando a perspectiva de vários clientes (por exemplo, pais, professores, adolescentes em processo de orientação, estagiários, entre outros) e visando também tornar a intervenção mais eficiente, a avaliação mais coerente e verificar a eficácia dos programas implementados.

Além das perspectivas teóricas subjacentes às intervenções em orientação profissional e educação para a carreira que sustentam as publicações em análise, os autores debatem a necessidade de se sistematizar a produção de conhecimentos sobre a orientação profissional, apontando também pistas e pressupostos para a orientação vocacional/profissional e, sobretudo, para a educação para a carreira no sentido de se viabilizar programas de intervenção que podem auxiliar os jovens na aquisição de “competências-chave” (Munhoz, 2010; Munhoz & Melo-Silva, 2011; Munhoz, Melo-Silva & Audibert, 2016). Nesta linha de pensamento os autores debatem a necessidade de se democratizar a orientação profissional e de carreira e a educação para a carreira, e advogam a perspectiva desenvolvimentista como apropriada para o contexto escolar e em todos os níveis. Os autores recomendam destaques sobre a necessidade de se relacionar perspectivas culturais dos clientes, nos diferentes contextos em que decorrem as intervenções e os processos de educação e aconselhamento de carreira.

No que concerne a *procedência*, observou-se que a maioria dos autores e coautores está vinculada a instituições de ensino e pesquisa com impacto a nível internacional, sendo que grande parte dos autores é de origem norte americana. Os autores e coautores europeus ocupam o segundo lugar, com destaque aos de origem portuguesa, seguidos de autores e coautores de origem asiática e africana, embora em número relativamente reduzido.

Como se pode notar, os resultados apresentados refletem o predomínio de achados teóricos e empíricos provenientes do contexto norte americano e europeu o que traz o desafio de se tomar em consideração os contextos culturais em que foram desenvolvidos antes de

serem “transportados” e aplicados em outras realidades, no caso concreto, ao contexto moçambicano.

Em relação à *população-alvo* apurou-se que a maioria dos estudos publicados trata de implementação de programas de intervenção em orientação vocacional, profissional e de carreira para adolescentes, alunos de escolas públicas, do ensino fundamental e do ensino secundário, no Brasil denominado ensino médio. Outro número significativo de publicações contemplou alunos universitários mas sempre com o intuito de compreender essa fase enquanto etapa de exploração de carreira. Uma parte de publicações integrou adultos, na medida em que tal inclusão contribuía na avaliação de programas de intervenção em Orientação Profissional e de Carreira com adolescentes, como é o caso de pesquisas que se propunham a avaliar as intervenções partindo de perspectivas de diferentes atores, como pais, mães, ex-estagiários, cuidadores, professores e ex-clientes. Assim, um número de estudos não menos significativo se caracterizou como de reflexões teóricas, mas também impregnadas pela preocupação em reunir conhecimentos sólidos sobre questões de intervenção e avaliação de programas direcionados ao desenvolvimento vocacional e educação para a carreira de adolescentes e jovens.

No que concerne aos *objetivos*, nota-se que as publicações convergiram na preocupação de avaliar, testar e analisar a viabilidade, a eficácia de programas, serviços, intervenções desenvolvidos no âmbito da orientação profissional e de carreira com adolescentes e jovens. Ainda no que tange aos objetivos, um número significativo de estudos teóricos visou dar um panorama do processo de aconselhamento vocacional com o intuito de ultrapassar dúvidas sobre adequação das teorias, modelos de intervenção e consulta vocacional com atenção aos contextos multiculturais, recomendando o uso de métodos e estratégias qualitativas. Entre os estudos teóricos, uma publicação se distinguiu por ter (d)enunciado e criticado as desigualdades sociais na educação, que podem ser reproduzidas e prolongadas nos programas de educação e na orientação vocacional (McWhirter & McWhirter, 2012). Os estudos teóricos se distinguiram também por terem focalizado na necessidade de formação, treinamento e pesquisa em Orientação Vocacional por parte dos profissionais que se desafiavam nessa área.

As demais publicações foram mobilizadas para contribuir na avaliação da personalidade relacionada com a exploração e a escolha de carreira através de questionários, inventários, escalas e testes objetivos e projetivos (Turner & Conkel, 2010; Davidson, et. al., 2012; Faria, 2013b; Blustein, 2013; Alonso & Melo-Silva, 2013) e testar programas de gestão pessoal e de carreira (Pinto, Loureiro & Taveira, 2015 e Obi, 2015).

Do ponto de vista do *método*, as publicações de cunho quantitativo prevaleceram sobre as de abordagem qualitativa. Os estudos que privilegiaram a abordagem quantitativa a maioria teve como objetivo avaliar programas, serviços, intervenções buscando estabelecer relações entre a exploração vocacional e de carreira, escolha profissional, maturidade na escolha vocacional com outras variáveis, como indecisão, satisfação com a informação, relação entre *stress* com a decisão e idade, testar escalas através de estudos pilotos, discriminar relação entre decisão, competências sociais e autoconceitos, mas sempre associando tais variáveis com a escolha e a maturidade de carreira, segurança, insegurança, e a ansiedade após intervenções. Estabelecer diferenças entre gênero no que tange a percepção dos fatores de carreira como parentalidade, sucesso de carreira, identificar variáveis que contribuem para a escolha de carreiras específicas, como especialidade médica, carreiras esportivas, estão também entre as variáveis que preocupam parte destes estudos referenciados.

Observou-se lacuna de estudos que aprimoraram o método longitudinal, contudo, os estudos de natureza quantitativa, longitudinal se distinguem por efetuarem comparações entre grupos (Ferrari, Nota & Soresi, 2010; Cordeiro et. al., 2010; Turner e Conkel, 2010; Shimada, 2011) com o propósito de verificar o impacto de algumas variáveis em diferentes grupos e/ou sua evolução no tempo.

Embora em menor quantidade, foi interessante constatar que um grupo significativo de publicações se esforçou em integrar métodos mistos, com o intuito de integrar múltiplos paradigmas teórico-metodológicos para obter diferentes tipos de informação que podem conduzir à compreensão mais abrangente dos fenômenos investigados, neste caso, a avaliação das intervenções, conforme recomenda Savickas et al. (2009).

Outro grupo significativo de publicações inclui os artigos teóricos, os quais, debruçando-se sobre as lacunas que caracterizam a intervenção em orientação vocacional/profissional, educação para a carreira, aconselhamento vocacional mais uma vez vincaram a necessidade de se sistematizar conhecimentos, avaliar os programas, serviços propondo estudos empíricos que focalizem metodologias qualitativas, longitudinais, no intuito de desenvolver estratégias de orientação e aconselhamento que atendam aos atuais desafios que emergem das sociedades multiculturais e multiétnicas (Munhoz & Melo-Silva, 2011; Sampson, McClain, Mush & Reardon, 2013; Faria & Loureiro, 2015; Pfarrwaller, et. al., 2015). Nesta direção, as publicações referenciadas recomendam estudos comparativos com grupos multiéticos.

No geral, os estudos buscaram avaliar processos, resultados, e eficácia das intervenções, serviços e programas implementados no contexto da Orientação Vocacional e

Profissional e da Educação para a Carreira, mas não deixaram também de indagar o impacto de algumas variáveis individuais que afetam a maturidade vocacional e a escolha profissional, entre as quais, autoeficácia, exploração vocacional, indecisão, maturidade vocacional, informação profissional cruzando-as com outras variáveis como gênero, idade, proveniência.

No contexto da análise dos *aspectos relacionados* à intervenção e avaliação em orientação profissional observou-se que a maioria das publicações se consagrou à avaliação da eficácia de programas, serviços de orientação profissional dirigidas a adolescentes. Dentre essas publicações, catorze se concentraram na avaliação de intervenção em orientação vocacional e profissional, três de serviços e programas, duas de modelos e métodos de aconselhamento, e uma de gestão de carreira.

Alguns estudos buscaram analisar o impacto de uma intervenção psicológica na exploração e tomada de decisão vocacional em adolescentes, os autores destacaram a eficácia da intervenção, o impacto positivo das intervenções e evidenciaram a importância da informação explorada na intervenção e a diminuição das dificuldades de decisão por falta de motivação. Em síntese, os autores sustentam a importância do papel da exploração de carreira na diminuição de dificuldades de tomada de decisão (Furtado & Barbosa, 2011; Taveira, 2010/2011; Gamboa, Paixão & Jesus, 2011).

Por sua vez as publicações de Turner e Conkel (2010), Ferrari, Nota e Sorresi (2010); Button e McCoy (2012); Davidson et. al., (2012), por exemplo, se consagraram à avaliação da eficácia, de intervenções, programas e projetos pilotos, tendo constatado uma avaliação positiva da intervenção, recomendando a necessidade de avaliar as condições dos serviços, fatores facilitadores para a tomada de decisão, os temas trabalhados, entre outros aspectos. As publicações referenciadas evidenciam também a importância dessas intervenções no desenvolvimento de carreira, tendo destacado o aumento do nível de decisão para a carreira, aumento significativo da autoeficácia no final da intervenção, aumento de conhecimento e informações em relação às carreiras e à eficácia de treinamento no contexto de exploração vocacional.

Apenas duas publicações se dedicaram à testagem de modelos, nomeadamente, a pesquisa de Turner e Conkel (2010) que se propunha a avaliar a eficácia de uma intervenção baseada no Modelo Integrativo Contextual de Desenvolvimento de Carreira (Lapan, 2004) no âmbito do aconselhamento de carreira o qual se evidenciou eficaz na promoção do desenvolvimento de carreira, e a investigação de Akkermans, Brenninkmeijer, Shaufeli e Blonk (2014), cujo objetivo foi avaliar o programa intitulado “*Career SKILLS Program*” tendo evidenciado a eficácia da intervenção, já que os participantes mostraram aumento de

competências como reflexão de motivação, reflexão das qualidades, *networks*, autoperfil, exploração de trabalho e controlo de carreira entre outras mudanças. Em particular, a publicação anteriormente referenciada providenciou suporte empírico da efetividade do *Career SKILLS Program*.

Um outro grupo de publicações privilegiou o paradigma da orientação de carreira que busca tornar o cliente mais ativo de seu projeto de vida (Arruda & Melo-Silva, 2010; Alonso & Melo-Silva, 2013; Almeida, 2009, 2014). A publicação de Arruda e Melo-Silva (2010) se concentra na avaliação do processo e resultado na perspectiva dos ex-clientes, e, por sua vez, o estudo de Alonso e Melo-Silva (2013) se dedicou a explorar as percepções dos ex-estagiários. As duas avaliações convergem no que se refere à avaliação positiva dos participantes em relação à importância do processo no contexto da elaboração de projeto de vida pessoal e profissional e na importância do auxílio da orientação para o amadurecimento de suas escolhas e como componente de preparação no percurso de formação acadêmica, no caso dos ex-estagiários na qualidade de futuros psicólogos e orientadores profissionais.

As publicações não deixaram de apontar a pertinência da avaliação do processo, focalizando as percepções dos pais em relação ao processo de escolha dos filhos e suas vivências em relação à trajetória dos filhos, tendo evidenciado a importância da influência dos pais na escolha dos filhos, a mudança de atitudes quanto ao apoio emotivo e financeiro, e recomendam o aprimoramento de programas de intervenção com pais e a estruturação de novas pesquisas e intervenções que considerem a importância da construção de carreira ao longo da vida.

Diversas publicações corroboraram a necessidade de avaliação continuada das intervenções de carreira (Arruda & Melo-Silva, 2010; Oliveira & Neiva, 2013; Shaufeli & Blonk, 2014; Pinto, Loureiro & Taveira, 2015). Uma outra linha de investigação se destacou pelo fato de que para além de terem frisado sobre a importância da intervenção e da avaliação em orientação profissional e educação para a carreira, evidenciou as condições, possibilidades legais, para a viabilidade de propostas de educação para a carreira em diferentes formatos, sugeriram subsídios para a elaboração de programas de educação para a carreira, com particular atenção para o contexto educativo brasileiro. Trata-se, por exemplo, dos estudos efetuados por Bezerra (2011), Faleiro (2014), Fracalozzi (2014), Munhoz (2010) e Munhoz e Melo-Silva (2011), entre outros. Em síntese, cumpre ressaltar que as publicações convergiram na preocupação de fundamentar a importância da avaliação contínua e formal dos processos e resultados da intervenção em orientação profissional e aconselhamento de carreira. Notou-se predominância de publicações que foram levadas adiante por pesquisadores americanos e

europeus, e lamentavelmente, entre as publicações tomadas em análise, não foi possível identificar nenhuma pesquisa conduzida por pesquisadores moçambicanos com objetivo de avaliar alguns serviços ou programas neste âmbito.

No que tange aos *objetivos* destacaram-se publicações que se preocuparam em avaliar a eficácia de intervenções, programas e serviços no âmbito da Orientação Profissional com adolescentes, com prevalência de alunos de contextos escolar público. Os estudos de natureza teórica constituíram um número considerável e convergiram em mostrar a necessidade de se sistematizar conhecimentos no âmbito da orientação profissional e educação para a carreira, evidenciar lacunas, em particular no âmbito do aconselhamento psicológico pessoal. Observou-se lacuna de publicações que se consagraram na testagem de modelos e programas e publicações relacionadas com avaliação da personalidade no âmbito da orientação profissional e de construção e validação de instrumentos de medida específicos para a avaliação da maturidade na escolha profissional e outros aspectos relacionados à escolha profissional.

No que concerne ao *método*, observou-se equilíbrio entre investigações de natureza qualitativa e quantitativa, bem como um notável esforço de integrar as duas abordagens.

Quanto aos *resultados e aspectos relacionados* com a intervenção em orientação profissional, destaca-se a importância da avaliação das intervenções, programas, serviços integrando a perspectiva de diferentes intervenientes no processo e recomendam em particular o envolvimento dos pais, visando a tomada de consciência a respeito da influência parental (Arruda & Melo-Silva, 2010; Alonso & Melo-Silva, 2013), para que os filhos possam tomar decisões autônomas.

Inerente à intervenção e avaliação em Orientação Profissional e Educação para a Carreira importa destacar que alguns estudos objetivaram diagnosticar as condições e demonstrar a viabilidade legal da Orientação Profissional insistindo na consolidação do conceito de Educação para a Carreira e intervenção, em diferentes formatos com o intuito de democratizar as intervenções e superar intervenções pontuais para favorecer o desenvolvimento de competências-chave (Fracalozzi, 2014; Munhoz, 2010; Munhoz & Melo-Silva, 2011).

Num panorama geral, todas as avaliações levadas a cabo pelos autores das publicações em análise, defendem a eficácia dos programas ou serviços no sentido de que os clientes reportam mudanças relativas às atitudes, às competências e aos comportamentos face à escolha, vincando assim a necessidade e a importância da avaliação no contexto da intervenção em Orientação Profissional e Educação para a Carreira.

Acima de qualquer peculiaridade ditada pela natureza dos objetivos, métodos, população-alvo, entre outros aspectos, as publicações analisadas foram significativas para dar suporte a este estudo. Mais especificamente, a realização deste estudo – descrito nesta tese – é justificado por um conjunto de argumentos desenvolvidos no âmbito académico, os quais reforçam a importância, necessidade e urgência de realização de intervenção no âmbito da Orientação Profissional e de Carreira e encorajam o desenvolvimento de novas pesquisas que visam integrar reflexões práticas e teóricas. Assim, este estudo foi delineado com o foco no contexto moçambicano.

Para dar continuidade à análise, outras três subseções foram organizadas, sendo que a primeira versa sobre os estudos moçambicanos que sinalizam a necessidade da intervenção e avaliação de programas de Orientação Profissional e de Carreira, a segunda apresenta as definições do construto intervenção e a terceira evidencia a necessidade de avaliação das intervenções, justificando-se assim este estudo.

3.1 Estudos moçambicanos que sinalizam a necessidade de intervenção e avaliação de programas de orientação profissional e de carreira

Quanto às publicações com autorias moçambicanas, uma busca complementar realizada no *google* académico evidenciou a existência de cinco estudos desenvolvidos em diferentes contextos académicos, envolvendo pesquisadores moçambicanos, sob orientação e colaboração de pesquisadores europeus (portugueses, por exemplo). O tema unificador dos referidos estudos é a necessidade da intervenção em Orientação Vocacional e Profissional, tratados na seção subsequente.

Dois estudos realizados por Miambo (2011) e Miambo e Coimbra (2015) tiveram como preocupação a Orientação Vocacional de adolescentes, alunos do ensino secundário público moçambicano. O primeiro estudo realizado por Miambo (2011) se debruçou sobre a necessidade de Orientação Vocacional de jovens em Moçambique, e tendo avaliado a eficácia de uma intervenção psicológica vocacional junto a um grupo de adolescentes do Ensino Secundário Geral do 1º ciclo (ESG1) evidenciou sobre a importância e necessidade de orientação para além de ter apontado sobre a eficácia do programa. Por sua vez, o estudo efetuado ainda por Miambo e Coimbra (2015), focalizou a avaliação da eficácia de um programa de intervenção psicológica de Orientação Vocacional breve, estruturado sob modalidade de consultoria psicológica vocacional de adolescentes moçambicanos do primeiro ciclo do Ensino Secundário Geral, operacionalizado em comportamentos de exploração e

investimento vocacional. Partindo da constatação da ausência de estruturas, serviços e profissionais especializados no domínio da Orientação Vocacional, no contexto escolar moçambicano, os autores se fundamentaram num desenho metodológico de tipo quase-experimental com três grupos independentes, que envolveu 90 alunos, adolescentes de 14 a 18 anos. Os alunos foram avaliados em dois momentos pré e pós teste. A avaliação da eficácia da intervenção apontou para a eficácia do programa, ao evidenciar ganhos significativos dos jovens em todas as dimensões avaliadas, o que resultou na recomendação da utilização dos instrumentos de avaliação adotados pelos autores em outros grupos de adolescentes moçambicanos em fase de transição escolar. O estudo destacou ainda a necessidade e urgência em se adotar políticas de intervenção vocacional no sistema educativo em Moçambique, com particular atenção à sua matriz cultural diversificada (Miambo & Coimbra, 2015).

Na mesma direção se integra o estudo de Ussene (2011), o qual focalizou adolescentes, alunos do Ensino Secundário Geral do 2º Ciclo (ESG2). O estudo de Ussene, um dos primeiros estudos exploratórios, realizado no âmbito de doutorado, visou a avaliar as características do desenvolvimento vocacional e as necessidades de intervenção em contexto escolar, na sociedade moçambicana. Na visão do autor, o estudo pretendia avaliar os processos de exploração e de decisão de carreira, de jovens da 12ª classe, com vista ao desenvolvimento mais sistemático de estudos e serviços de carreira, em ambiente escolar, no contexto moçambicano. De cunho quantitativo, o estudo envolveu 314 alunos, de ambos sexos, cujos resultados levaram à conclusão de que o processo de orientação vocacional é pouco praticado nas escolas moçambicanas. Entre outros resultados o autor salienta que, os alunos envolvidos no referido estudo evidenciaram níveis consideráveis de *stress* face aos processos de exploração e decisão vocacional, justificando-se assim a relevância e a urgência de intervenções no âmbito da exploração vocacional e desenvolvimento de carreira para os jovens moçambicanos.

Por sua vez, os estudos de Chibemo e Canastra (2015a, 2015b) privilegiaram o contexto do ensino superior. O primeiro estudo buscou refletir sobre a necessidade e as implicações da Orientação Vocacional e Profissional, no ensino superior, tendo concluído que os estudantes não são acompanhados no seu processo vocacional e profissional, pela falta de investimentos em estruturas de apoio psicossocial e psicopedagógico (Taimira Chibemo & Canastra, 2015a), enquanto o segundo estudo focaliza a questão da transição para a vida ativa e profissional. Os autores concluíram que as instituições envolvidas no estudo não dispõem de estruturas que visam desenvolver serviços de acompanhamento para o discernimento

vocacional e profissional. Taimira Chibemo e Canastra (2015a) reconheceram a importância do papel da informação sobre os processos de orientação académica, serviço que ocorre nas universidades tomadas para o estudo, no entanto, evidenciaram que o “papel da orientação vocacional e profissional, ainda continua a ser desvalorizado pelas instituições inquiridas” (Taimira Chibemo & Canastra, 2015a, p.8), situação que, na visão dos referidos autores, faz emergir o desafio da “necessidade de se criarem estruturas de apoio, na vertente psicológica e vocacional, que possam acompanhar os processos biográficos e profissionais dos estudantes e futuros profissionais” (p.8).

Malgrado a diferenças em termos de objetivos e população-alvo, os autores são unânimes em apontar na urgência e necessidade de implantação de serviços de orientação Profissional e de Carreira no contexto público moçambicano e advertem sobre a inexistência de políticas públicas voltadas para a criação de serviços de Orientação Profissional e de Carreira e para incentivar a formação de especialistas que possam atuar na área da orientação profissional e desenvolvimento de carreira.

Isto posto, segue uma reflexão sobre alguns aspectos relacionados com a intervenção em Orientação Profissional e de Carreira, em particular no que se refere a sua definição e importância.

3.2 Intervenção em Orientação Profissional e de Carreira: definições

Na análise das publicações tomadas como foco ficou apreendido que a intervenção em Orientação Profissional se enquadra no contexto da prática psicológica. Sob este prisma, esta seção, apresenta alguns aspectos-chave que visam caracterizar a intervenção em Orientação Profissional e de Carreira, apoiando-se na revisão da literatura empreendida e integrando outras publicações disponíveis na área.

Para Niles e Harris-Bowlsbey (2005), a intervenção da carreira consiste em estratégias nas quais as técnicas e as habilidades requeridas do orientador acompanham e compreendem aquelas requeridas para o aconselhamento, ou atendimento psicológico em geral. Na análise dos referidos autores, a ideia base que fundamenta esta concepção está relacionada ao fato de que a Orientação não deve ser confundida ou reduzida à simples oferta de informação profissional, que não é algo que ocorre separado de outras intervenções de aconselhamento, que, “não se trata de um processo mecânico no qual o orientador atua diretamente e assume a responsabilidade da intervenção da carreira” (...) (Melo-Silva, 2011, p.156).

Outra definição de intervenção em Orientação Vocacional/Profissional, assumida também por Melo-Silva (2011), emana ainda da reflexão de Niles e Harris-Bowlsbey (2005), onde os autores, afirmam que as intervenções em desenvolvimento de carreira podem ser amplamente definidas, como “qualquer atividade que capacita as pessoas a lidarem efetivamente com as tarefas desenvolvimentais de carreira” (Spokane, 1991 apud Niles & Harris-Bowlsbey, 2005, p.12). Entre as tarefas de desenvolvimento de carreira Niles e Harris-Bowlsbey (2005, p.12) apontam as seguintes tarefas: autoconhecimento; autoconhecimento ocupacional; aprendizagem de habilidades de tomada de decisão de carreira; aquisição de atividades para procurar emprego e ajustamento à profissão após a implementação da escolha e ajustamento às situações de estresse inerentes a qualquer emprego. Especificamente, estas atividades incluem aconselhamento de carreira individual ou em grupo, programas de desenvolvimento de carreira, educação para a carreira, entre outras formas de atividades que visam disponibilizar informações sobre a carreira para os clientes (Melo-Silva, 2011).

Ainda na esteira dos referidos autores, Melo-Silva (2011) explicita que a Orientação para a Carreira pressupõe um relacionamento formal em que um orientador profissional, munido das principais competências técnicas e comunicativas ajuda um cliente ou um grupo de clientes a lidar mais efetivamente com questões relacionadas à carreira, por meio do estabelecimento de vínculo, da avaliação do cliente em questões relacionadas com a carreira, do estabelecimento de metas para a Orientação da Carreira, de intervenções de modos diversos que ajudem os clientes a lidarem mais efetivamente com as questões de carreira, e da avaliação do progresso do cliente, que pode incluir intervenções adicionais ou término do processo. Para tal, na visão de Taveira e Silva (2008), urge alargar os resultados da pesquisa do aconselhamento psicológico pessoal ao aconselhamento vocacional, entre as quais destaca a urgência de se estudarem técnicas utilizadas pelo psicólogo no contexto desta relação para conduzir o processo de intervenção.

Na tentativa de sintetizar a definição da intervenção de carreira, ou Orientação Profissional, para o contexto brasileiro, Melo-Silva (2011, p.157), assume que a intervenção de Carreira ou Orientação Profissional, pode ser definida como “qualquer estratégia para ajudar um cliente a tomar e implementar decisões eficazes de carreira”. Para a referida autora, essa definição decorre em uma diversidade de possibilidades para o seu desenvolvimento. Assim, as publicações analisadas neste estudo defendem a necessidade de se tomarem em consideração a natureza das intervenções e contextualizá-las a partir da necessidade de compreensão das pessoas e de seus problemas nos diversos contextos e cenários da prática profissional e por meio de diferentes perspectivas que focalizam também os tipos de

intervenções mais apropriadas às situações das pessoas que buscam ajuda (Melo-Silva, 2011; Taveira & Silva, 2008).

Partindo dos pressupostos avançados nos parágrafos anteriores Melo-Silva (2011, pp. 158-164), sintetiza os níveis de intervenção de carreira, com base em Spokane (1991, 2004), a saber: nível 1: informação; nível 2: atividades autoadministradas; nível 3: modos de tratamento alternativos; nível 4: consulta psicológica de grupo, e nível 5: consulta psicológica individual. A autora adverte que a definição do nível de intervenção depende da situação na qual se encontra a pessoa com necessidades de tomada de decisão sobre estudos e/ou trabalho o que pressupõe uma prévia avaliação da pessoa e do problema com o intuito de planejar a intervenção ou o programa mais coerente e definir melhor as estratégias e o nível de aprofundamento de intervenção. Ainda para os referidos autores, a identificação dos níveis se torna imprescindível na medida em que tomando em consideração os aspectos evidenciados, possibilita verificar, em que medida a intervenção efetuada ajudou o cliente a desenvolver atitudes de auto-gestão e competências de planejamento e de tomada de decisão.

Em princípio, o serviço de orientação visa promover a prontidão para lidar com as tarefas de desenvolvimento (Savickas, 2004). Neste sentido, conforme evidenciam Niles e Harris-Bowlsbey (2005), o foco passa para a Educação para a Carreira, entendida como um esforço sistemático de influenciar o desenvolvimento de estudantes e adultos por meio de uma diversidade de estratégias educacionais que podem incluir: (a) ofertas de informação ocupacional; (b) infusão de questões sobre carreira no currículo escolar e acadêmico; (c) oferta de experiências em diferentes locais de trabalho e (d) oferta de cursos sobre planejamento de carreira” (p.13).

Para Savickas (2004), a intervenção em Educação para a Carreira resulta melhor com clientes que pretendem aprender a gerir melhor a sua motivação e a implementar seus autoconceitos. Neste sentido, não se teria muito êxito com clientes que experienciam problemas motivacionais, os quais necessitariam de uma terapia. De fato, Savickas, na sua abordagem fundada na sua experiência no contexto norte-americano, evidencia a existência de seis modelos para avaliação de serviços de carreira, entre os quais: (a) colocação em emprego; (b) orientação vocacional; (c) aconselhamento de carreira; (d) educação para a carreira; (e) terapia orientada para o trabalho e (f) treino para a progressão na carreira (Savickas, 2004, pp. 162-164). Cada qual destinado ao atendimento de necessidades específicas e baseados em referenciais teóricos relacionados às demandas.

Cumprir destacar que embora as publicações apresentadas sobre o contexto moçambicano se enquadrem no contexto do que internacionalmente é denominado de

Orientação Profissional e Desenvolvimento de Carreira, parece ainda imaturo avançar uma conceitualização sobre o que é entendido como orientação vocacional, profissional e de carreira em Moçambique, embora se reconheça que publicações analisadas apontam para a urgência do aprofundamento de teorias e aprimoramento de práticas que se enquadram no atual campo de Orientação Profissional e Desenvolvimento de Carreira com o intuito de sanar a lacuna relacionada com intervenções no campo da Orientação Profissional e Desenvolvimento de carreira voltados para o contexto moçambicano, tanto destinados à intervenção com jovens como com adultos.

A próxima seção apresenta reflexões sobre a pertinência e a necessidade da avaliação da intervenção em Orientação Profissional e de Carreira, um dos objetivos deste estudo.

3.3 Pertinência e necessidade da avaliação de intervenção em Orientação Profissional e de Carreira

A importância e a necessidade da avaliação constituem os focos principais das investigações tomadas em análise. De acordo com Melo-Silva (2011) a avaliação compreende avaliação da pessoa (cliente), de seus problemas e de processos e resultados, de questões específicas da orientação e da intervenção (programas, serviços). Em função dos objetivos do estudo, entre os quais, a avaliação da pertinência da intervenção, o foco desta seção está na avaliação da intervenção, dos processos e dos resultados.

Nesta ordem de ideias, Guichard e Huteau (2001), afirmam que a necessidade de avaliação se impõe “seja por razões econômicas (custos para a comunidade e para as pessoas), seja por razões teóricas (conhecer as práticas dominantes, suas implicações e efeitos)”, como destaca Melo-Silva (2011). Os referidos autores defendem ainda que numa perspectiva mais ampla, a avaliação se torna pertinente para a elaboração e implementação de políticas públicas. A capacidade de desenvolver e avaliar intervenções é apontada como uma das competências para o aconselhamento de carreira do orientador profissional “*National Career Development Association*” (NCDA), e é também corroborada por Melo-Silva (2011) e Taveira e Silva (2008).

Niles e Harris-Bowlsbey (2005) se configuram entre os autores que consideram a avaliação como um dos pontos nevrálgicos da intervenção, e para tal defendem que a avaliação deve ser contemplada no desenho e na implementação de Programas e Serviços de Desenvolvimento de Carreira, os quais devem observar dez passos, a saber: (a) a definição das necessidades da população alvo e respectivas características; (b) a determinação das

necessidades; (c) delimitação dos objetivos mensuráveis para atender as necessidades previamente identificadas; (d) a tomada de decisão sobre as modalidades da prestação e oferta do serviço de planejamento de carreira; (e) a determinação dos conteúdos programáticos; (f) a definição do custo do programa; (g) o início da promoção e expansão dos serviços; (h) a determinação sobre início a promoção e a realização completa do programa; (i) a avaliação do programa, incluindo a modalidade de avaliação e (j) revisão do programa e das necessidades (Niles & Harris-Bowlsbey, 2005, pp. 255-279, tradução nossa).

Sob esta perspectiva, a avaliação das intervenções, visa, entre outros aspectos, tornar o processo de Orientação Profissional mais eficaz e adequado ao atendimento dos clientes em cada cenário e contexto, colher informações para auxiliar as pessoas a compreenderem e a lidarem com os problemas para além de possibilitar verificação da eficácia da interferência do trabalho do orientador vocacional com seus clientes (Melo-Silva, 2011). Ainda sobre este aspecto, os estudos analisados deixam claro que vários autores (Furtado & Barbosa, 2011; Pocinho, 2011; Alonso & Melo-Silva, 2013; Faria & Taveira, 2013) são unânimes em argumentar que a avaliação profunda e eficaz pressupõe planejamento e implementação de intervenções de carreira baseada em alguns passos indispensáveis e explicitamente enunciados, corroborando o que Niles e Harris-Bowlsbey (2005) afirmam, especialmente o fato de que na planificação da avaliação é necessário obedecer alguns passos que podem providenciar a estrutura e a implementação do plano de avaliação, destacando: (a) definir se a avaliação será somativa ou formativa, ou ambas; (b) determinar que conhecimentos específicos, qualidades, atitudes, ou comportamentos serão avaliados; (c) determinar os recursos da avaliação dos dados; (d) determinar como os dados serão coletados (inclui onde os dados serão colhidos); e (e) determinar os procedimentos para análise dos dados (Niles e Harris-Bowlsbey, 2005, p. 411). Na visão de Melo-Silva (2011), observados estes passos, será possível compreender em que medida e quais mudanças ocorreram na intervenção, trata-se de avaliar os processos e os resultados.

No que concerne aos tipos de avaliação, a literatura aponta a existência de dois tipos de avaliação, a saber, formativa e somativa, como apontado no item (a) anteriormente citado. A avaliação formativa ocorre ao longo de todo o processo de orientação e objetiva melhorar o programa e a estratégia de intervenção, e, ainda, verificar como os participantes avaliavam o programa no decorrer da intervenção. A avaliação somativa ocorre no final do processo e objetiva concluir sobre a manutenção ou não do programa.

Nessa direção, Arruda e Melo-Silva (2010) evidenciam que a avaliação da intervenção pode ter dois focos: processos ou resultados. O primeiro pode ser compreendido como a

apreciação crítica dos componentes da intervenção, por meio de indicadores de qualidade que evidenciem a variação da eficácia de cada estratégia de intervenção, ou seja, trata-se de indagar em que sentido os procedimentos realizados possibilitaram aos participantes desenvolver comportamentos de escolha, o que implica questionar-se sobre como e em que condições (Melo-Silva, 2000; Melo-Silva & Jacquemin, 2001). O segundo foco visa avaliar os resultados, ou seja, “procura estimar o impacto da intervenção em função dos progressos do cliente após o término do processo” (Arruda & Melo-Silva, 2010, p. 225).

Na mesma linha de reflexão, Alonso e Melo-Silva (2013) defendem que a avaliação é necessária e pertinente na medida em que permite a identificação de aspectos satisfatórios, conhecimentos e competências que precisam ser desenvolvidos, atitudes, satisfação, aspectos que podem ser apenas verificados se a avaliação for integrada nos planos de intervenção. Outro aspecto que legitima a avaliação dos processos e dos resultados e de serviços está relacionado com o fato de que a melhoria do planejamento da intervenção deve tomar em consideração os objetivos traçados e as demandas dos clientes (Melo-Silva & Jacquemin, 2001) e neste sentido, alguns autores reforçam essa ideia ao defenderem que a avaliação das intervenções deve incluir a perspectiva dos vários atores e intervenientes, entre quais os ex-clientes, pais, orientadores (Arruda & Melo-Silva, 2010; Cordero, Porter, Israel & Brown, 2010; Faria & Taveira, 2011; Furtado & Barbosa, 2011; Pocinho, 2011; Button & McCoy, 2012; Blustein, 2013, e Alonso & Melo-Silva, 2013), possibilitando assim uma melhor explicitação dos objetivos e das expectativas dos clientes no que tange aos resultados a serem alcançados.

Para Spokane (2004), a eficiência da intervenção reduz gastos, conduz à compreensão do processo como prática dominante e possibilita a melhoria e assistência oferecida aos clientes. Melo-Silva (2000) explicita que, a simples reflexão sobre os processos e os procedimentos utilizados nas intervenções de carreira promove a qualidade de serviço. Assim, o estudo de processos e resultados de intervenção em Orientação Profissional pode demonstrar, não apenas os efeitos sobre a tomada de decisão e desenvolvimento de carreira dos clientes, mas também as formas mais satisfatórias dessa intervenção, considerando as características da população atendida (Faria & Taveira, 2011; Melo-Silva, 2011; Alonso & Melo-Silva, 2013).

Outra componente indispensável que concorre para uma avaliação eficaz das intervenções, apontada pelos autores nas diferentes publicações, e que é relevante na realização da avaliação da intervenção, está relacionada com a importância da inclusão desde o planejamento, de representantes de diferentes áreas relacionadas ao programa, como pais,

professores, clientes, orientador profissional, entre outros atores, como forma de enriquecer a avaliação sob diferentes perspectivas de observação e áreas de interesses diferentes. Melo-Silva (2011, p.169) sublinha três considerações para avaliação: (a) colaboração: identificar as demandas de todos os depositários do serviço; (b) integração: considerar a avaliação como parte do processo; e (c) expansão: valorizar a ação de compartilhar os resultados obtidos em pesquisa (p.169). A autora defende ainda que a divulgação das experiências em Orientação Profissional por meio de diferentes meios de apresentações em congressos ou publicações “possibilita ampliar a construção dos conhecimentos teóricos e práticos que regem o campo da Intervenção de Carreira ou da Orientação Vocacional/Profissional” (Melo-Silva, 2011, p. 170)

Outrossim, a avaliação se torna pertinente na medida em que possibilita fornecer informações úteis aos supervisores, pesquisadores e outros interessados na área. Não menos importante é o fato de que, a avaliação serve também como meio de comunicação aos administradores, financiadores os quais querem saber qual é a avaliação dos usuários sobre o programa e a aplicação dos recursos que para tal foram dispensados, o que pode ser decisivo para tomar decisões sobre a manutenção, expansão ou descontinuidade da proposta (Niles & Harris Bowlsbey (2005). Melo-Silva (2011) sublinha também que a avaliação da eficácia da intervenção se torna necessária na medida em que pode facilitar a identificação das necessidades e o atendimento às demandas. É oportuno sintetizar que Niles e Harris-Bowlsbey (2005) advogam que avaliar é uma questão de sobrevivência e valorização da área, decorrendo disso a necessidade de planejar e inserir a avaliação na rotina.

Arrolada a necessidade e a importância da avaliação e da verificação da eficácia da intervenção em Orientação Profissional e de carreira, o próximo capítulo visa contextualizar o estudo empírico para tal, faz-se inicialmente uma apresentação geral do panorama sóciohistórico, econômico e educativo moçambicano.

PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO

CAPÍTULO 4

UM PANORAMA PARA ENTENDER O CONTEXTO SOCIOECONÔMICO E EDUCACIONAL MOÇAMBICANO

Focalizando aspectos físicos, históricos, socioeconômicos e condições educativas, este capítulo traz uma síntese que visa caracterizar o contexto onde foi desenvolvido o estudo.

4.1 Características históricas, físicas e socioeconômicas

Moçambique situa-se na zona subsahariana da África, no sudeste do continente africano. Toda a costa ao Este é banhada pelo Oceano Índico, por uma extensão de 2.470 km. A Superfície territorial é de cerca de 799 milhões de km². Administrativamente Moçambique está estruturado em 11 províncias: Niassa, Cabo Delgado e Nampula (ao norte); Tete, Manica e Sofala (no centro); Inhambane, Gaza, Maputo e Maputo cidade (ao Sul) e até 2011 contava-se com 128 distritos, Maputo cidade é capital (Patel, 2012) (Figura 1).

Figura 1. Divisão administrativa de Moçambique
(Fonte: <http://pt.wikipedia.org>)

Segundo o Instituto Nacional de Estatística (doravante, INE), em 2011 o país possuía uma população estimada em 23.7 milhões de habitantes, com um crescimento anual estimado em 2.8%. A taxa de natalidade era de 5.5 crianças por mulher e a esperança de vida foi

estimada em 52.8 anos, uma subida ligeira se comparado com os dados do senso de 2007, onde a esperança de vida se estimava em 47.9 anos (INE, 2007; 2013). Moçambique é um país jovem e a idade mediana da sua população é de 17.1 anos, no entanto, a taxa de prevalência do Vírus de Imuno deficiência Humana (HIV) erade 11,5% em 2011 embora tenha se observado um decréscimo, já que em 2007 a prevalência era de 16.0% (INE, 2013). Segundo o senso populacional e habitacional de 2007, 51.6% eram mulheres e 48,4% homens, o que representa um aumento de 27% em relação aos 16 mil, numerados no censo de 1997, sendo nove mil homens e 10 mil mulheres. Ainda segundo o censo de 2007, a população urbana totalizava 6.282.632, equivalente a 30% do total, 70% dos habitantes é rural e vive na base da agricultura, pecuária e pesca, em regiões ribeirinhas e costeiras. O clima é quente e úmido. Moçambique tornou-se independente de Portugal em 1975, por via da Luta Armada de Libertação colonial que durou 10 anos. A língua oficial é português, no entanto, coexiste uma diversidade de línguas nacionais, de origem *Bantu*, entre as quais *Maconde* ou *Shimaconde*, *Macua* ou *Emakhuwa*, *Xitsonga* e *Xironga* (INE, 2008). A Organização das Nações Unidas para Alimentação e Agricultura (FAO, 2009) descreve que, em termos demográficos e socioeconômicos, Moçambique apresenta condições para agricultura, agroindústria, empresas e indústrias hídricas, mineiras e de turismo, bem como recursos florestais e marinhos, para além de uma excelente localização ferro-portuária no espaço geoestratégico da África Austral (Ussene, 2011).

Em 1975, ano da proclamação da independência nacional, registrou-se uma explosão escolar no ensino geral e, muito particularmente, no domínio da alfabetização de adultos, através de campanhas nacionais de escolarização em todo o território nacional, ação que teve lugar em decorrência de uma estratégia desenvolvida pelo governo, com prioridade absoluta para a erradicação do analfabetismo, cuja taxa era de 93%. As ações realizadas desde 1975 contribuíram substancialmente para a redução da taxa de analfabetismo da população adulta (com 15 anos e mais) para 72% em 1980 (1º Recenseamento Geral da População, 1983), para 53.6% em 2002 e para 51,9%, em 2005, embora a situação ainda se constitui como um dos desafios quando se toma em consideração que entre 1997 e 2002, a taxa de analfabetismo tenha-se reduzido apenas de 60.5% para 53,6%. As taxas de analfabetismo mais altas verificam-se no grupo de mulheres com 68%, mais do que nos homens com 36,7% em 2002. As zonas rurais são as mais afetadas, com 65.7% em relação às zonas urbanas, com 30,3% (INE, 2002). O Ministério de Educação (MINED) evidenciou que atualmente os efetivos na Educação de Adultos (EAD) mantêm-se ainda relativamente mais baixos se comparados com o Ensino Primário (MINED, 2015).

Desde a libertação do domínio colonial português, a educação se constitui como um pilar das políticas governamentais que estabeleceram objetivos e metas ambiciosas visando a superação do grande atraso que caracteriza o setor. Como resultado desse esforço, em 1982, portanto, decorridos apenas sete anos da proclamação da Independência Nacional, o País já se aproximava da situação da universalização do acesso ao ensino básico, apenas não concretizado devido a guerra de desestabilização que vigorou até a assinatura dos Acordos Gerais de Paz, em 1992 (Ussene, 2011).

Com efeito, pouco depois da Independência Nacional, Moçambique foi vítima de uma guerra civil prolongada, tida como uma das mais brutais em África, comumente conhecida como a “Guerra dos 16 anos” (1976-1992) orquestrada pelo Regime do *Apartheid* da África do Sul no contexto da guerra fria, e protagonizada pela Resistência Nacional de Moçambique (RENAMO), tinha o objetivo principal de desestabilizar a economia do país, enfraquecendo, assim, o regime no poder (Patel, 2012; Ussene, 2011), situação que até hoje continua comprometendo o desenvolvimento do País dada a persistência de tensões político-militares.

Nos dezesseis anos de guerra o setor educacional sofreu fortes recaídas nos seus principais indicadores qualitativos e quantitativos, devido à destruição de parte significativa de infraestruturas escolares e desorganização generalizada do ensino formal, principalmente nas zonas rurais onde reside mais de 70% da população do país (Ussene, 2011). A assinatura dos Acordos Gerais de Paz entre o Governo e a RENAMO restabeleceu o processo de alfabetização, desta feita, com muita escassez de recursos humanos, materiais e financeiros e relegada a um plano secundário devido a políticas impostas pelo Fundo Monetário Internacional (FMI) e pelo Banco Mundial, que priorizavam somente o ensino básico formal de crianças (Ussene, 2011).

Atualmente Moçambique é membro da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), Países Africanos de língua oficial Portuguesa (PALOP), da *Southern African Development Community* (SADC), da Comunidade das Nações (*Commonwealth*), da Organização da Conferência Islâmica, da União Africana (UA) e da Organização das Nações Unidas (ONU). Segundo a análise de alguns organismos da ONU, a destacar a FAO, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) (Patel, 2012).

Nos últimos 15 anos, a economia moçambicana tem vindo a crescer a um ritmo de 7% ao ano (Banco Mundial 2014). A inflação, entre 2009 e 2012, variou entre os 4.4 e 2.2%, com um pico em 2010 de 16.6% (Banco de Moçambique, 2012). No entanto, Moçambique figura ainda entre os países considerados de baixo rendimento, com o PIB *per capita* que ronda os

\$592,00 em 2014, e com cerca de 60% da sua população a viver abaixo do nível de pobreza (World Bank, 2014). Em 2013, Moçambique obteve a classificação de 0,393 pontos, posicionando-se em 178º no Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), entre os 187 países avaliados (MINED, 2015).

4.2 Contexto sócio educacional

A descrição do contexto sócio educacional integra dois pontos principais. O primeiro apresenta algumas notas reflexivas sobre a educação no período colonial, o segundo descreve o sistema educativo moçambicano, desde a independência, destacando a evolução do quadro legal e a estrutura do sistema educativo.

4.2.1 Algumas notas sobre a educação no período colonial (1854-1974)

Por volta de 1850, além da exploração dos recursos e em base na política de assimilação, o governo colonial ofereceu possibilidades de instrução e de escolarização, mesmo numa escala menor, que não deixou imutável o sistema tradicional moçambicano. O sistema escolar colonial estava estruturado em função da formação da comunidade branca e organizado recalcando substancialmente o modelo português (cinco anos de escola primária, cinco anos de formação liceal e dois de preparação para o nível universitário) (Cerulli, 1984).

A educação oferecida a uma mínima parte da população local, os chamados *assimilados*, tendia essencialmente a manter o poder imperial e os seus objetivos eram caracterizados por uma concepção funcional e instrumental da educação que mirava formar elites. Portanto, na mentalidade colonial se considerava que para a população nativa era suficiente saber ler e escrever⁸. Esta situação permaneceu intacta até a segunda metade de 1900, período em que foram introduzidas algumas transformações no sistema escolar, seja pela crescente demanda de mão de obra com um nível de qualificação mais alto, seja pela crescente escolarização registrada nos países africanos, criando assim a necessidade e urgência de uma maior abertura do sistema escolar a uma mais ampla população moçambicana. Assim, foi criada uma escola primária para os moçambicanos, ainda recalcada

⁸ “Estamos procurando alcançar a população “indígena” (nativa) para ensinar-lhes a ler, a escrever e a fazer contas, mas não para tornar-lhes doutores, queremos educá-los e instruí-los de modo a se protegerem das atrações das cidades, através de um percurso de bom senso que garanta a segurança política e social das províncias. As escolas são necessárias, sobretudo aquelas em que se ensinam o caminho da dignidade humana e a grandeza da nação que o protege, Portugal” (Cerulli, 1984, p.83, tradução nossa).

sobre o modelo colonial com dois ciclos. O primeiro tinha três níveis: um nível inicial de adaptação, uma primeira e uma segunda classe. E, o segundo ciclo preparava para os estudos médios e compreendia o terceiro, o quarto e o quinto ano (Cerulli, 1984).

Mesmo se uma série de dificuldades impedia os moçambicanos de aceder ao nível de assimilados, todavia aqueles que tinham tido a possibilidade de usufruírem desta oportunidade manifestaram esta nova cultura e trouxeram mudanças na sociedade tradicional. Como forma de minimizar, remediar as barreiras imbricadas no sistema educativo colonial, a educação missionária procurou estender a educação e instrução às massas mais vulneráveis e desfavorecidas a seu redor (Cerulli, 1984). No entanto, esta educação ainda estava inserida nas difíceis relações que caracterizavam a Igreja Católica de Lisboa e o Governo Colonial, por isso, não obstante o esforço da obra educativa e atividade missionária, a ajuda dos missionários era concedida apenas na medida em que facilitava o alcance dos objetivos da colonização (Ngoenha, 2000). A título de exemplo, além da obrigação da uniformização do programa, os missionários eram obrigados a respeitar e a ensinar algumas normas: o respeito à bandeira portuguesa, o ensino na e da língua portuguesa⁹.

4.2.2 O sistema educativo no período Pós-independência

Depois do 25 de Abril de 1974, com o golpe de Estado e a queda do governo de Caetano em Portugal, o sistema educativo de todas as colônias portuguesas ficou paralisado. Centenas de professores e milhares de jovens estudantes portugueses viram-se obrigados a abandonar Moçambique (Cerulli, 1984). Em 1975, momento da Independência, Moçambique encontrava-se com um sistema escolar dramaticamente carente. A educação colonial tinha sido marcada por barreiras de tipo racial, as escolas e os colégios estavam exclusivamente concentradas nas zonas urbanas e o acesso à educação era praticamente negado a uma grande parte da população (Morosini, 1984).

Quando em 1975 o sistema educativo foi nacionalizado, muitos missionários também viram-se obrigados a abandonar Moçambique, muitas missões passaram para as mãos do governo o qual, suprimiu os livros “coloniais” e ensino das disciplinas que mais difundiam a ideologia colonial. Os manuais e os programas coloniais foram totalmente abolidos; o sistema

⁹ Pelos motivos acima aludidos, algumas conclusões precipitadas e generalizadas definiam os missionários como ‘técnicos’, ‘funcionários públicos’ e servidores dos interesses da pátria-mãe. Todavia, alguns críticos observam que, mesmo se a estrada é longa, todavia a partir dos últimos anos 50 anos de transmissão do evangelho, diversos missionários se esforçaram em se ‘libertar’ dos condicionamentos culturais e históricos do ocidente, levando adiante um novo processo de cristianização que toma em consideração os valores da cultura africana e das suas capacidades de acolher o evangelho partindo de dentro da sua cultura (Ngoenha, 2000).

escolástico foi reestruturado mantendo porém uma boa parte da divisão em níveis, típica do sistema colonial, com escola primária, preparatória, liceal, comercial ou industrial (Morosini, 1984). O novo governo se propôs a responder a uma urgência considerada fundamental: o desafio da “moçambicanidade” que consistia antes de mais em estender a rede escolar ao maior número possível de crianças, em segundo lugar, em veicular o sentido de pertença à pátria e enfim, na preparação aos trabalhos inerentes aos problemas reais e concretos com os quais as pessoas deviam confrontar-se quotidianamente (Ngoenha, 2000).

Há que destacar que a educação promovida pelo novo governo continuava assim ancorada ao modelo colonial, mesmo se inspirada na ideologia escolhida e o seu efeito tivesse sido debilitado pela guerra civil que explodiu logo nos primeiros anos após a Independência¹⁰. No entanto, esses desafios estimularam o governo a repensar a educação de uma forma mais decisiva e comprometida em termos legais e políticos, iniciando um processo de mudanças e inovações no Sistema Educativo moçambicano, cujos destaques são explicitados na seção que se segue.

4.2.2.1 Evolução do quadro legal do Sistema Educativo Moçambicano

Fez-se alusão ao fato de que além da educação parcial oferecida às massas desfavorecidas por parte dos missionários, o sistema educativo colonial no momento da independência tinha deixado 95% de adultos analfabetos. As zonas rurais, em particular as províncias do norte do País eram as mais atingidas neste sentido.

Na tentativa de fazer frente as dificuldades supracitadas, se impunha uma reforma educacional, a qual se concretizou com a promulgação da Lei do Sistema Nacional de Educação (doravante SNE), em 2 de março de 1983 (MINED, 1985). No contexto desta lei a educação e a alfabetização dos adultos foram considerados os elementos-chave da política, expressos na Lei do SNE, que na concepção do novo governo o objetivo central era a formação da mulher e do homem moçambicano com consciência patriótica, profissionalmente qualificado, tecnicamente preparado para além de ser livre dos condicionamentos culturais (Ngoenha, 2000). Para alcançar estes objetivos duas estratégias foram lançadas a nível nacional: a educação para todos, a alfabetização e a educação dos adultos, em particular da

¹⁰A segunda República nasceu com infraestruturas mais fracas em relação à primeira, seja porque a guerra dita civil foi mais destruidora em relação à guerra da libertação, seja porque a escola moçambicana era desafiada a dar respostas axiológicas diferentes daquelas do liberalismo generalizado. Aquilo que a nível educativo é hoje ainda grave é que os valores que tal educação deve transmitir não são pensados em Moçambique, nem por moçambicanos e muito menos em função dos valores moçambicanos, mas em base aos interesses dos financiadores internacionais (Ngoenha, 2000, p. 81.).

mulher, objetivos estes que foram (re)assumidos na reunião de Dakar, em 2000 (Ngoenha, 2000; Patel, 2012).

Nesta direção, diversas iniciativas educativas foram promovidas com o intuito de transferir para todo o território experiências realizadas nas “zonas libertadas” durante a luta para a conquista de libertação do governo colonial. Para responder aos objetivos educativos propostos, além da alfabetização, uma atenção particular foi dedicada à formação de professores, através de cursos de Magistério Primário (Ngoenha, 2000) os quais até hoje persistem sob formas de outros modelos.

Ainda no contexto desta reforma escolar operada pela Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO), a educação e a alfabetização dos adultos foram considerados como os pilares da política do SNE em vista da assim chamada “revolução” econômica e social considerada como urgente para a maior participação do processo de desenvolvimento nacional (MINED, 1985; Ngoenha, 2000). Todavia, não obstante algumas *reservas culturais*¹¹ e algumas dificuldades ligadas à ineficácia dos meios e recursos, o ensino na língua portuguesa, o acesso às escolas e centros de EAD que se enfrentavam neste processo de democratização do ensino, alguns resultados premiaram o esforço do governo: muitos moçambicanos puderam ter acesso à educação e à instrução, à aprendizagem de novas técnicas, de conhecimentos práticos em grau de melhorar a qualidade de vida e de atenuar a carga do trabalho familiar.

A Lei do SNE se coloca como um marco legal incontornável, no entanto, para entender o atual contexto educacional torna-se necessário fazer alusão aos esforços desenvolvidos pelo governo moçambicano no âmbito nacional e internacional (Patel, 2012). No que tange aos esforços da busca de estratégias para uma educação de qualidade ao longo da vida com vistas à redução da pobreza absoluta, vale lembrar o seu enquadramento legal e algumas metas legais nacionais e internacionais. Com efeito, atualmente os programas educacionais em Moçambique são desenvolvidos de acordo com o Plano de Ação para a Redução da Pobreza Absoluta (PARPA) e nas metas de Dakar (2000) tentando responder aos compromissos sobre a educação para todos até o ano 2015 (PEEI, 1998; PEEC, 2006-2010/11; PEE, 2012/16) (MINED, 2015).

Enquanto uma nação soberana, Moçambique assegura o direito à educação pelo artigo 88 e 113, da Constituição de 2004, onde se lêem os princípios descritos a seguir.

¹¹ Os estudos confrontados evidenciam que, não obstante tenha crescido a consciência da igualdade dos direitos humanos entre o homem e a mulher, infelizmente ainda são presentes casos em que, na falta de meios financeiros para promover a educação de ambos filhos, a visão tradicional da mulher limita as oportunidades favorecendo muitas vezes os filhos (Ximena, 2000).

1. Na República de Moçambique a educação constitui direito e dever de cada cidadão.
2. A República de Moçambique promove uma estratégia de educação visando a unidade nacional, a erradicação do analfabetismo, o domínio da ciência e da técnica, bem como a formação moral e cívica dos cidadãos.
3. O Estado promove a extensão da educação à formação profissional e contínua e a igualdade de acesso de todos os cidadãos ao gozo desse direito.

No contexto internacional, Moçambique é signatário de instrumentos jurídicos que advogam a educação geral e educação básica para todos, entre as quais, a Declaração Universal dos Direitos Humanos das Nações Unidas, a Declaração dos Direitos das Crianças, e outros mais específicos como os compromissos globais sobre a “Educação para Todos” (Jomtien, 1990, Dakar, 2000), a V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos (Hamburgo, 1997) (Patel, 2012).

As declarações referenciadas anteriormente comprometem o governo, por meio do Ministério da Educação, a desenvolver todos os esforços com o intuito de aumentar oportunidades e acesso à educação concorrendo para um empoderamento real dos diferentes grupos alvo sob sua responsabilidade. Esse comprometimento tem-se explicitado nos últimos anos na elaboração e na execução dos Planos Estratégicos de Educação. Os Planos estratégicos exprimem também a pressão para o alcance dos objetivos da educação, acordados na reunião de Dakar (2000) (Patel, 2012; MINED, 2015). Moçambique na qualidade de signatário da Declaração de Dakar comprometeu-se a trabalhar para estender a “Educação Para Todos” através dos seguintes objetivos: (a) expandir e melhorar o cuidado e a educação da criança pequena (educação pré-escolar); (b) universalização da educação primária; (c) alcance das competências essenciais por parte dos jovens e adultos; (d) incremento da alfabetização de adultos; (e) paridade de gênero e igualdade na educação; e (f) qualidade de Educação (MINED, 2015, p.2). A avaliação da implementação dos objetivos traçados na declaração de Dakar foi realizada em maio de 2016, e o Governo, por meio do relatório de Balanço do Programa Quinquenal do Governo 2010-2014, e do relatório do Sector da Educação reconheceu que o esforço empreendido para a concretização destes objetivos não foi suficiente para alcançar todos os objetivos desejados e plasmados na Declaração de Dakar (MINED, 2015) (MINED, 2015).

Os objetivos da reunião de Dakar engendraram os Planos estratégicos elaborados até o momento. O primeiro, (PEEI, 1998), embora não tenha alcançado os objetivos de Dakar, identificou os desafios da educação em Moçambique, decorrentes do compromisso de Dakar,

nomeadamente, a expansão do acesso, a melhoria da qualidade de ensino e o desenvolvimento institucional. Por sua vez, o Plano Estratégico da Educação e Cultura 2006-2011, se propunha a alcançar os objetivos de Dakar, com foco na eliminação das disparidades do gênero no Ensino Primário e Secundário, a garantia da conclusão por todos do Ensino Primário de sete classes e a redução da atual taxa de analfabetismo à metade, até 2015, o que não foi efetivado (MINED, 2015). Por fim, com o Plano Estratégico 2012-2016 o governo (re)assumia em perseguir os objetivos de Dakar, mais especificamente com o Ensino Pré-escolar, tendo-o considerado como um “fator base para melhorar a qualidade da aprendizagem” (PEE 2012-2016, p.35), sugerindo maior atenção para este subsistema de ensino, e para tal, o Governo, aprovou em 2012, a estratégia Nacional de Desenvolvimento Integrado da Criança em idade Pré-escolar (DICIPE), na qual definiu as áreas de nutrição, saúde materno-infantil, HIV, Educação Pré-escolar, proteção e Ação Social como áreas de intervenção nacional a favor da criança (MINED, 2011; 2015).

Reconhecida a distância que separa os objetivos veiculados nestes planos e a realidade que caracteriza hoje o sistema educacional moçambicano, o estado continua assegurando o direito à educação através de redes institucionais, reformas educativas, parceria com a sociedade civil e o setor privado, e conforme foi já evidenciado, um marco significativo deste esforço consistiu na organização do sistema educativo moçambicano através da Lei do Sistema Nacional de Educação (SNE) e nos demais documentos que abordam a educação (MINED, 2015).

4.2.2.2 Estrutura do Sistema Educativo Moçambicano

O objetivo desta seção é caracterizar o sistema educacional moçambicano, posto que o presente estudo foi desenvolvido no referido contexto educativo moçambicano. Assim, nos parágrafos seguintes será apresentada a Estrutura do Sistema Nacional de Ensino, destacando-se o Ensino Secundário Geral e Ensino Técnico Profissional, subsistemas que congregam maior número de adolescentes moçambicanos.

O Ministério de Educação assume a Planificação, a direção e o controlo da administração do SNE e preserva todos os objetivos e princípios por ela emanados. Nesta ótica, cabe ao Ministério de Educação, a definição da política educativa bem como a sua aplicação. Conforme reporta Ussene (2011), a política nacional de educação em Moçambique está organizada de modo a assegurar o acesso da população à educação e a tê-la com qualidade aceitável, isto é, uma educação com um conteúdo apropriado e um processo de

ensino-aprendizagem que promova a evolução contínua dos conhecimentos, habilidades, atitudes e valores de modo a satisfazer os anseios da sociedade.

De acordo com a Lei nº 6/92, do SNE, de 6 de maio, a idade legal de admissão à primeira classe é de 6 anos, e o ensino é obrigatório e gratuito até a sétima classe de escolaridade de ensino primário. No que tange aos objetivos gerais o sistema da educação se propõe a: (a) erradicar o analfabetismo, de modo a proporcionar a todo o povo moçambicano, o acesso ao conhecimento científico e o desenvolvimento pleno das suas capacidades; (b) garantir o ensino básico a todos os cidadãos, de acordo com o desenvolvimento do país e através da introdução progressiva da escolaridade obrigatória; (c) assegurar a todos os moçambicanos, o acesso à formação profissional; (d) formar cidadãos com sólida preparação científica, técnica, cultural e física, e uma elevada educação moral, cívica e patriótica; (e) formar o professor como educador profissional e consciente com profunda preparação científica e pedagógica, capaz de educar os jovens e adultos; (f) formar cientistas e especialistas devidamente qualificados que permitam o desenvolvimento da produção e da investigação científica; (g) desenvolver a sensibilidade estética e a capacidade artística, das crianças, jovens e adultos, educando-os ao amor pelas artes e no gosto pelo belo; e (h) educar as crianças e os jovens na prevenção e combate contra as doenças particularmente, o HIV e outras de transmissão sexual (INDE, 2001).

Em vista da concretização dos objetivos educacionais supracitados, SNE obedece uma estrutura geral que contempla quatro grandes grupos: o primeiro é o *ensino pré-escolar*, que se realiza em creches e jardins-de-infância e abrange as crianças de 0 a 6 anos. O segundo é *ensino escolar* que compreende o ensino geral, que por sua vez compreende dois níveis: o *ensino primário*, com sete classes, distribuídas por dois graus, o primeiro grau, da 1ª a 5ª classe, e o segundo grau da 6ª a 7ª classe. As crianças devem ingressar no Ensino Primário no ano e quem completam 6 anos de idade (MINED, 2015). O ensino primário tem como objetivo fundamental, proporcionar uma formação básica nas áreas da comunicação, das ciências matemáticas, das ciências naturais e sociais, e da educação física, estética, cultural. O *Ensino Secundário Geral*, estende-se por 5 anos, compreende dois ciclos: o primeiro ciclo, da 8ª a 10ª classe (ESG1) e o segundo ciclo, com a 11ª a 12ª classe (ESG2). Este último é também denominado de Ensino Pré-universitário e se constitui como fundamental seja como preparação para a universidade, conforme evidencia Castiano (2005), bem como para o acesso a cursos profissionais e posteriormente ao mundo do trabalho (Castiano, 2005).

Paralelamente, e como terceiro grupo, existe o *Ensino Técnico-Profissional* (ETP), estruturado em ensino Elementar, Básico e Médio que funciona nas escolas técnicas e nas

empresas. Para a entrada em todos nestes ciclos exige-se uma idade mínima de 15 anos e um certificado de conclusão dos níveis anteriores. O ensino secundário é lecionado por professores com formação superior que são formados pelas universidades (Ussene, 2011).

Por sua vez, o *Ensino Superior* assegura a formação no nível mais alto de técnicos e especialistas nos diversos domínios do conhecimento científico, necessários ao desenvolvimento do país. Destina-se aos graduados com 12ª classe do ensino geral ou equivalente, e tem a duração variável entre 4 e 5 anos para a licenciatura. Este ensino tem um carácter nacional e realiza-se em universidades, institutos superiores, escolas superiores e academias. Para sua admissão, os candidatos são submetidos a um exame em duas áreas científicas, de acordo a que se candidatam. Nesse sentido, os percursos académicos anteriores, tem grande impacto dado o seu carácter irreversível. O resultado positivo desse exame é que garante a entrada na universidade (Ussene, 2011). Todas as províncias moçambicanas possuem uma ou mais instituições de ensino superior, observando-se crescimento, já que em 2000 o país contava com apenas nove instituições de ensino superior entre públicas e privadas e, em 2014, o número subiu para 47, um crescimento estimado em 5.2% segundo fontes oficiais (Relatório do Balanço do Programa do Governo 2010-2014; Estatísticas do MINED, 2010 a 2014). A Tabela 1 apresenta, para todos os níveis da educação, uma síntese da evolução da rede escolar e dos efetivos escolares.

Tabela 1
Evolução da rede escolar entre 2000 e 2014

Nível de Ensino	Escolas				Crescimento
	2000	2004	2009	2014	
Ensino Primário do 1o grau (EP1)	7.071	8601	10242	11921	1,7
Ensino Primário do 2o grau(EP2)	520	1202	2694	5231	10,1
Ensino Secundário Geral do 1o Ciclo (ESG1)	93	225	437	626	6,7
Ensino Secundário Geral do 2o Ciclo (ESG2)	20	70	161	294	14,7
Ensino Técnico - Escolas Profissionais (ETProf)	5	9	36	49	9,8
Ensino Técnico Profissional - Nível Básico (ETB)	19	28	30	27	1,4
Ensino Técnico Profissional - Nível Médio (ETM)	7	8	27	43	6,1
Ensino Superior	9	13	38	47	5,2

Fonte: MINED, 2015 (p. 9)

Os cursos universitários, na sua maioria, habilitam bacharéis e licenciados. São registrados avanços significativos, uma vez que algumas universidades públicas e privadas já diplomam também mestres e doutores. Os currículos e programas do Ensino Superior são aprovados pelo MINED, órgão de tutela deste sector (Ussene, 2011).

O sistema educativo integra, ainda, modalidades especiais de ensino, normalmente, o ensino especial, o ensino de adultos, o ensino a distância (EaD), a formação de professores para o ensino geral e técnico-profissional, que se realiza em instituições especializadas, e finalmente o ensino vocacional, inserido em atividades dentro das disciplinas escolares, através de visitas a empresas, palestras e atividades extracurriculares nas diferentes disciplinas (INDE, 1999).

As políticas dos subsistemas do Ensino Secundário Geral e do Ensino Técnico Profissional, por se tratarem dos contextos que mais influenciam, na atualidade, a carreira dos jovens moçambicanos, e em particular dos adolescentes, população-alvo deste estudo, são tratadas com maior destaque.

a) Ensino secundário geral

O Ensino Secundário Geral tem como política, ampliar e alargar os conhecimentos adquiridos no ensino primário, tendo em vista o ingresso no ensino superior ou a participação dos estudantes em atividades produtivas. Para tal, os graduados do ensino secundário devem atingir um domínio sólido da língua portuguesa, matemática e ciências. O Ensino Secundário Geral pretende fornecer um ensino de elevada qualidade, acessível a um número cada vez maior de alunos, bem como ministrar cursos apropriados para desenvolver habilidades e atitudes, não apenas na perspectiva de continuação dos estudos, mas também, da inserção na vida laboral. Os objetivos mais específicos desse nível de ensino são: (a) consolidar, ampliar e aprofundar os conhecimentos adquiridos no ensino primário, nas ciências naturais e sociais, na matemática, e nas áreas de cultura e educação estética; (b) preparar os alunos para a continuação dos estudos no ensino superior ou participar em atividades produtivas; e (c) desenvolver conhecimentos sobre a saúde e nutrição e a proteção do ambiente.

Quanto à evolução dos efetivos de todos os níveis observa-se crescimento, com destaque para os ESG2, que aumentaram 12 vezes, e do Ensino Técnico Profissional que cresceram 14 vezes. O ES e o ESG1 cresceu nove e seis vezes respectivamente, conforme ilustra a Tabela 2.

Tabela 2
Evolução dos Efetivos escolares a todos os níveis de ensino no período de 2000 e 2014
(Ensino diurno, noturno, público, comunitário e privado)

Nível de Ensino	Número de Alunos								Crescimento	
	2000		2004		2009		2014			
	M	HM	M	HM	M	HM	M	HM	M	HM
EP1	986809	2278087	1441130	3138005	2044063	4301824	2326308	4857259	2,4	2,1
EP2	105254	267013	202952	491373	386491	845917	396912	847835	3,8	3,2
ESG1	52346	129378	116856	285535	303535	670791	364789	757113	7	5,9
ESG2	7570	19348	17908	45685	59502	141714	110148	229552	14,6	11,9
ETProf	92	771	192	979	1612	5810	3400	11031	37	14,3
ETB	6923	22622	8193	22631	9778	30602	52297	16159	0,8	0,7
ETM	1469	5945	1336	4616	4460	12722	7355	20272	5	3,4
ES	2862	10641	7022	22256	30826	81250	51183	152291	17,9	11,8

Fonte, MINED, 2015, p. 10

Em geral, os dados, mostram que o acesso ao ensino é ainda limitado. A adesão da mulher e da rapariga continua ainda abaixo do desejável, o que se agrava com a situação da gravidez precoce e dos casamentos prematuros, daí que algumas pesquisas desenvolvidas pelo MINED mostram que “Pais alfabetizados – particularmente as mães – preparam melhor as crianças para o sucesso escolar, e estão melhor preparados para apoiar a sua aprendizagem em parceria com a escola” (PEEC, 2006-2010/11, p.23). Associado a este fato, procura-se reforçar a ideia de que culturalmente, a mulher africana é considerada como conservadora e protetora da vida, já que dum lado, gerar e educar é uma mesma realidade em dois momentos e do outro lado, toda a pedagogia africana, que se confessa processar-se em quatro momentos, está entregue à mulher (Gwembe, 1989)¹².

b) Ensino Técnico Profissional

O Ensino Técnico Profissional (ETP) é dirigido pelo MINED, na sua formação técnica, enquanto a formação profissional e estágios ficaram a cargo do Instituto Nacional de Emprego e Formação Profissional (INEEP), uma instituição tutelada pelo Ministério do Trabalho. Este sistema de ensino tem como política geral, formar operários e técnicos de nível

¹² No contexto da educação africana, a mulher era depositária da tradição, era considerada como a primeira responsável da educação e da socialização dos filhos, e era vista como protetora da vida, por isso, gerar e educar era considerada como uma única realidade em dois momentos distintos. Os momentos educativos fundamentais eram completamente encarregues à mulher: o nascimento, a iniciação, o matrimônio, e segundo Gwembe (1989), pode-se acrescentar também a morte. São os quatro momentos através dos quais o *mntu* (homem) acede aos segredos da vida, aprende a lutar contra o mal (Gwembe, 1989).

intermédio devidamente qualificados, para responder às necessidades de mão-de-obra qualificada nos diferentes setores econômicos e sociais do país. Assim, os cursos técnico-profissionais são planificados de modo a refletir as necessidades do desenvolvimento da economia nacional e têm um caráter terminal. O ensino técnico profissional contempla três níveis, a saber: *elementar*, *básico* e *médio* (SNE, 1985).

No que concerne aos objetivos, o sistema do ETP, visa: (a) assegurar a formação geral e técnica dos jovens em idade escolar, de forma a prepará-los para o exercício de uma profissão; (b) desenvolver as qualidades básicas da personalidade, em particular, educando-os a assumir uma atitude correta perante o trabalho; (c) desenvolver capacidades de análise e síntese, de investigação e inovação, de organização e direção científica do trabalho; e (d) desenvolver conhecimentos sobre a saúde, a nutrição e a proteção do ambiente, conforme destacado pelo então Ministério de Educação e Cultura (MEC, 2008).

Em uma análise do percurso feito em Moçambique no quadro legal e institucional relativo à gestão do ETP, Ussene (2011), traz à luz algumas reflexões que evidenciam regressões, mas também avanços. Primeiro, o fato de que o subsistema de ETP, criado na Lei 4/83 e detalhadamente orientado nas linhas gerais do SNE, integra o Ensino Técnico Profissional, a Formação Profissional e todas as inúmeras ações de treinamento de habilidades, sob uma mesma estratégia governamental de preparação dos cidadãos para a sua vida ativa, permitindo uma variedade de vias de formação e definia uma terminologia única a ser adotada no país nesta matéria, tendo sido baseada nas convenções da UNESCO e nas recomendações da Organização Internacional de Trabalho (OIT). Em seguida, que estes princípios foram revogados ao substituir-se a Lei 4/83 pela Lei 6/92, ou seja: “que no seu articulado, deixa de considerar o subsistema de Educação Técnico Profissional, para considerar apenas o Ensino Técnico Profissional restringindo a população-alvo, nos seus objetivos, a jovens em idade escolar, embora se preveja no articulado cobrir o acesso dos adultos que acorram ao ensino noturno” (Ussene, 2011, p.31). No entanto, ainda segundo Ussene (2011), “as ações de curta duração de formação profissional não são contempladas” (p.32). Ainda na reflexão de Ussene, fundamentada nos relatórios e avaliações do próprio Ministério de Educação (MINED, 2001; PEE, 2012-2016), a Lei 6/92 reduziu os esforços iniciados para orientar metodologicamente a sociedade na organização das premissas para o desenvolvimento de competências e habilidades (Ussene, 2011).

Conforme pode-se confrontar na Tabela 2, houve evolução da rede escolar do ETP, repartidas entre instituições públicas e privadas, que por sua vez contemplam escolas

profissionais, instituições que lecionam os níveis básicos e médio e do efetivo de alunos, entre 2000 e 2014 (MINED, 2015, p.10).

Em vista do alargamento do ensino profissional, as ações ministeriais centram-se na reabertura das escolas de artes e ofícios, encerradas nos anos de guerra civil, e das escolas elementares agrícolas, devido ao papel que as mesmas deverão desenvolver na reativação do tecido produtivo do país nas zonas rurais e na fixação das populações, lembrando que a população jovem predomina a pirâmide etária moçambicana. Nos outros níveis do ensino técnico, mantém-se a atual rede de escolas, priorizando-se, no entanto, a racionalização da estrutura de especialidades no nível básico e equipamento de oficinas e laboratórios (Ussene, 2011). Para além destes cursos, as escolas técnicas promovem também formações orientadas para o desenvolvimento de habilidades profissionais específicas para uma parte da população que delas necessite. Em todas as políticas do ensino técnico profissional, é dada uma atenção especial ao incremento da participação das raparigas (INDE, 2001).

Com o intuito de aprimorar o ETP, o governo moçambicano desenvolveu uma estratégia de desenvolvimento do Ensino técnico-profissional (2001-2011), parte integrante de um plano de educação que visar concretizar os seguintes objetivos: (a) expansão do acesso; (b) melhoria da qualidade da educação; enfim, (c) desenvolvimento institucional (PEE, 2012-2016). Essa política inclui ações prioritárias, com vista a integrar todos os esforços de formação para responder de maneira adequada aos desafios que se lhes colocam e equipar os moçambicanos com as competências profissionais necessárias nos diferentes atores económicos e sociais. Sob este ponto de vista, o Ensino Técnico Profissional deverá contribuir para uma satisfação da procura de habilidades e competências profissionais no mercado de trabalho e emprego que resulte no aumento dos níveis de produtividade e de rendimento das indústrias e serviços (Ussene, 2011). Desta feita, o esforço do MINED, consistiria em proporcionar aos jovens e adultos, habilidades e capacidades para desenvolverem iniciativas singulares de empreendimento económico de pequena e média escala num contexto, muitas vezes, sem vagas no mercado de trabalho formal (MINED, 2001; PEE, 2012-2016).

Do exposto pode-se apurar que o governo moçambicano, em termos teóricos, exprime interesse em desenvolver nos seus alunos, através dos vários subsistemas, competências essenciais para a vida, e que em particular permita-os integrar na vida da sociedade e no mercado de trabalho, conforme explicitado e atualizado no PEE, 2012-2016. Conforme observa Ussene (2011), nota-se, no entanto, que esse propósito, não é acompanhado por ações específicas e voltadas para a promoção de percursos de desenvolvimento, exploração, decisão

vocacional e de carreira que para além de tomar em consideração a complexidade desses processos associados a outros fatores ou variáveis afetivas e cognitivas embora a oferta de informações relacionadas com estratégias de procura de emprego, a dinâmica do mercado de trabalho, entre outros aspectos, sejam aspectos importantes no contexto da conscientização quanto às atuais demandas de inserção e adaptação ao atual mercado do trabalho, o que legitima intervenções no âmbito da intervenção em Orientação Profissional e preparação para o trabalho. Neste sentido, considera-se imponente a introdução de mecanismos sistemáticos de intervenção especializada no âmbito da carreira, com objetivo de estimular e acompanhar os jovens nos processos de exploração vocacional e as suas necessidades naturais de inserção no mercado de trabalho, conforme postulado por Savickas (2001).

Na reflexão de Ussene (2011), este processo só pode ser eficiente, se houver aprendizagem sobre a relação entre as instituições educacionais e o mundo do trabalho. A escola deveria também assumir como uma das suas missões, o papel de servir de elo de ligação entre os alunos e o mundo do trabalho (Munhoz, 2010; Ussene, 2011). Este é um desafio que a instituição escolar pública e a área de orientação vocacional terão de enfrentar em comum de modo a cumprir os seus papéis de preparar os adolescentes para uma autonomia na formação profissional e na construção da vida/carreira. A preparação para uma inserção consciente ao mundo do trabalho será melhor viabilizada, como apontado anteriormente, com intervenções solidamente fundadas em termos teóricos e práticos e atentas às necessidades, valores, saberes e conteúdos típicos do contexto africano, em particular moçambicano (Ussene, 2011).

Relacionado ao ensino técnico profissional cumpre ainda referenciar que com o objetivo de coordenar o sistema profissional moçambicano, o Conselho de Ministros criou através do Decreto 37/92 de 27 de outubro, o Instituto Nacional do Emprego e Formação Profissional (INEFP, doravante) e determinou o seu estatuto orgânico. O INEFP, subordinado ao Ministério do Trabalho, possui delegações em todo o país e goza de autoridade financeira e administrativa. Neste sentido, compete ao INEFP, na qualidade de entidade de serviço público do Estado, com missão de gerir a implantação das políticas públicas do Governo em matéria de emprego e formação profissional, garantir e implementar estratégias de emprego e formação profissional em Moçambique e a execução das seguintes ações: (a) promoção de oportunidade de emprego; (b) informação e orientação profissional; (c) formação profissional dos candidatos a emprego; (d) promoção de emprego; (e) promoção do equilíbrio entre a procura e a oferta de emprego; (f) controlo da legalidade do funcionamento dos centros de formação profissional privados e agências privadas de emprego; (g) concepção e

implementação de programas de formação profissional; e (h) formação profissional por entidades públicas e privadas (INEFP). A estratégia de Emprego e Formação Profissional (EEFP) é um instrumento do Governo, transversal a todos os setores do estado e do acesso à dinâmica do setor empresarial privado (INEFP, 2009). Na análise de Ussene (2011), a EEFP trouxe já alguns resultados positivos. Apenas para ilustrar, Ussene (2011) evidencia que, em 2008, os centros de emprego do INEF existentes em todo o País intermediaram a colocação de 23.170 candidatos inscritos em diversas empresas distribuídos pelos diversos setores econômicos, acrescendo os 73.645 empregos resultantes do Fundo de Investimento de Iniciativas Locais (FIIL). O número total de empregos foi de 96.815, tendo ultrapassado a meta planificada estimada em 70.000 no âmbito da Estratégia de Emprego e Formação Profissional para o ano de 2008, em 38.31% (INEFP, 2009). Esta estratégia se torna decisiva na medida em que a população moçambicana é na sua maioria constituída por jovens que se sentem pressionados a ingressar no mercado de emprego, em particular ao concluírem o ensino secundário.

No entanto, cumpre destacar que os esforços empreendidos pelo governo, através do INEFP para que se desenvolvam mais ações para o melhoramento profissional e a inserção dos jovens no mundo profissional são enfraquecidas pela insuficiência e não disponibilização de recursos em particular para as zonas mais habitadas pela população jovem mais vulnerável. Na visão de Ussene (2011), a avaliação sobre este aspecto é mais explicitada pelo próprio governo (INEFP, 2009), quando reconhece que o INEFP deve-se tornar mais presente, ao nível distrital, para impulsionar as atividades de formação de emprego e formação profissional, e também desenvolver mecanismos que visam administrar sistematicamente a informação sobre a evolução de cada distrito em matéria de emprego e formação profissional.

A introdução do Manual de Classificação Nacional de Profissões de Moçambique (CNPM) está entre as estratégias inovadoras, a qual possibilitou a sistematização de todo um conjunto de profissões da população ativa a nível nacional, dando também a conhecer as tarefas exercidas pelos trabalhadores, nos vários ramos de atividade económica. A classificação operada no manual em destaque visa alcançar os seguintes objetivos: (a) nível internacional: facilitar os emigrantes que queiram trabalhar em Moçambique, e (b) nível nacional: como referencial para os serviços de formação profissional, orientação e informação profissionais, colocação e regulamentação do trabalho (CNPM, 2003).

A implementação da EEFP pode servir de subsídios e estimular reflexões mais profundas sobre a visão atual da orientação profissional e mais contemporaneamente no desenvolvimento de carreira, embora seja importante anotar que há urgência de se

desenvolverem políticas públicas e educativas “livres” da dependência econômica que afeta o sistema educativo moçambicano (Castiano, Ngonnha & Berthound, 2005).

Ademais, estes esforços carecem ainda de uma visão mais ontológica do trabalho, que integre estratégias de conscientização acerca dos valores e significados do trabalho, da necessidade de promoção do autoconhecimento numa perspectiva desenvolvimental (Guichard, 2001; Munhoz, 2010; Munhoz et al., 2016; Savickas 2002, 2005; Super, 1990), visando evitar e reduzir a sobrevalorização técnica e funcional do trabalho, (ignorando sua natureza global e transversal) já que, consideradas as condições socioeconômicas de Moçambique, a maioria dos jovens busca a formação profissional para fazer face às suas necessidades imediatas e para suprir a falta de mão de obra.

Desta feita, somente integrando a formação profissional num contexto mais amplo de desenvolvimento e construção de identidade do sujeito terá sentido a afirmação do INEFP (2005), segundo a qual o capital humano e o aumento da produtividade dependem fundamentalmente de investimento na educação e na saúde.

Por fim, nesta seção, foi possível constatar que o ensino secundário geral, bem como o ensino técnico profissional e o ensino universitário, visam criar oportunidades para a escolha e a inserção dos jovens e adultos para a atividade economicamente ativas, isto é, para o mercado de trabalho. Nesse sentido, reitera-se que educadores, orientadores, psicólogos, em estreita colaboração com as instituições educativas, os centros de promoção de emprego, entre outras entidades, disponibilizem programas, serviços, informações que possam auxiliar os adolescentes, jovens e adultos a explorar e tomar decisões sobre as próprias opções de carreira de forma mais coerente e confrontada com as oportunidades de emprego, estimulando-os individualmente ou em grupo a ingressarem no mundo do trabalho com mais consciência, não obstante a instabilidade que caracteriza o mercado de emprego.

No contexto deste estudo, considera-se que o desafio enunciado no parágrafo anterior será ultrapassado se reconhecer o papel da escola na promoção do desenvolvimento vocacional e de carreira, fato que levou a circunscrever a escola como contexto privilegiado deste estudo. Esta posição é reforçada por Teixeira e Barros (2010/2011), os quais advogam que a escola em colaboração com a família configuram-se como ambientes nucleares no desenvolvimento da identidade psicossocial, cujos alicerces se estabelecem nos primeiros anos de vida, tendo relevante contribuição no desenvolvimento vocacional enquanto pilar na construção da identidade é inquestionável.

É para este contexto que pesquisadores, educadores, e orientadores que lidam com adolescentes e jovens são chamados a desenvolver ações, programas, projetos, serviços no

âmbito da intervenção no desenvolvimento vocacional e orientação de carreira de forma partilhada, fazendo circular conhecimentos práticos e teóricos, métodos, experiências em vista de uma intervenção sistemática que possibilite o desenvolvimento de uma sociedade onde “os indivíduos possam viver vidas saudáveis e produtivas, assegurando um maior acesso a uma real igualdade de oportunidades” (Teixeira & Barros, 2010/2011, p.95). Sob este prisma, foi proposto o presente estudo com o intuito de contribuir na formação e desenvolvimento integral dos jovens moçambicanos.

Em continuidade com o exposto, o próximo capítulo versa sobre a justificativa e os objetivos deste estudo.

CAPÍTULO 5

JUSTIFICATIVA E OBJETIVOS

Este capítulo visa expor a justificativa e os objetivos do estudo.

5.1 Justificativa

Na proposta de Minayo (2006) a justificativa pode contemplar três planos: plano pessoal, plano teórico e plano social. Do ponto de *vista pessoal* considera-se oportuno evidenciar que ao iniciar esta nova etapa de formação (Doutorado) várias foram as questões que afloraram à mente em torno do que poderia ser alvo de interesse e que vincasse de forma peculiar esta nova aventura acadêmica, profissional e existencial. Neste sentido, a motivação para a realização deste estudo deriva da experiência profissional, especificamente, a prática profissional enquanto supervisora do estágio dos alunos do curso de Psicologia Educacional a qual culminou com a implementação de um projeto de extensão no âmbito de implementação de Serviço de Informação e Orientação Profissional a alunos ingressantes ao ensino superior (do vestibular), na Universidade Pedagógica no período 2011-2012. Essa experiência vislumbrou a necessidade de se aprofundar questões relacionadas com a intervenção em desenvolvimento vocacional, orientação profissional e de carreira, já que os participantes do serviço acima referenciado manifestaram demandas relacionadas com a exploração vocacional e o planejamento de carreira. Tais demandas (re)confirmaram a necessidade, importância e urgência de serviços de Orientação Profissional e Educação para a Carreira, consolidando a ideia de antecipar a intervenção, numa ótica preventiva, pelo menos, antes do período do vestibular¹³. Em decorrência desta reflexão e pensando no próprio desenvolvimento pessoal, científico, acadêmico e profissional, foi proposto para o percurso do Doutorado o aprofundamento teórico e prático sobre questões relacionadas com o Campo, teórico e prático, da Orientação Vocacional, Profissional e de Carreira para adolescentes, alunos do ensino público, chegando-se a formulação do tema de pesquisa do projeto de doutorado, *a priori*, nos seguintes termos: “*Percursos Vocacionais na Adolescência. Variáveis pessoais e contextuais que interferem no processo de tomada de decisão*”

¹³ Cumpre salientar que embora no contexto moçambicano o termo “exames de admissão” seja o mais usado para denominar ao exame que determina o ingresso às universidades públicas, o grupo que participou do estudo demonstrou familiaridade e preferência pelo uso do termo vestibular que apareceu em algumas atividades e técnicas de intervenção.

vocacional. No desenvolvimento da investigação o projeto foi refinado e aprimorado, havendo necessidade de mudança do título a fim de retratar melhor o estudo realizado.

Após a aprovação do projeto pelo Programa de Pós-graduação em Psicologia, área de concentração Psicologia, da FFCLRP/USP e pela Coordenadoria de Aperfeiçoamento do Ensino Superior (CAPES) concretizou-se o ingresso no Doutorado, sob a orientação da supervisão da Profa. Dra. Lucília Maria Abrahão e Sousa, da área de concentração “Psicologia”, na linha de pesquisa “Subjetivação: processos culturais, linguagem e história, no período de 19 de março de 2013 a 15 de dezembro de 2015. Durante este período, a trajetória acadêmica foi por meio de estudos na temática da Análise de Discurso, com as participações no grupo de pesquisa e em eventos relacionados à temática. Assim, o projeto inicial foi sendo adaptado ao referencial teórico-metodológico da referida linha de pesquisa. Concomitantemente, houve aproximação da área da Orientação Profissional por meio de eventos promovidos pela Associação Brasileira de Orientação Profissional (ABOP) e participação de atividades também em outro grupo de pesquisa do mesmo programa, com o qual havia convergência relacionada ao objeto de investigação: intervenção em Orientação Profissional.

Nessa trajetória acadêmica, seguiram-se novas buscas, reflexões, sugestões provenientes dos grupos de estudo, estágios (incluindo o de Orientação Profissional no qual buscou-se insumos para a intervenção objeto deste estudo), congressos nacionais e internacionais, transitando entre os domínios do conhecimento da Análise de Discurso e da Orientação Profissional e de Carreira, quando chegou a etapa do Exame de Qualificação realizado em agosto de 2015. Nessa oportunidade, a banca concluiu que a investigação se encontrava em um momento de definição quanto a prosseguir pelos caminhos da Análise do Discurso ou da Orientação Profissional e de Carreira, o que por questões teóricas e conceituais requereria decisão. Assim, as recomendações provenientes da banca do Exame de Qualificação, com bastante propriedade, sinalizaram a necessidade de mudança de rota. Tal sugestão, para além de legitimar a importância da continuidade do estudo proposto à CAPES e ao Programa de Pós-graduação reforçou o interesse original de focalizar o domínio da Orientação Profissional e de Carreira na teoria e na prática. Assim, foi efetivada a mudança de área de concentração, para Psicologia em Saúde e Desenvolvimento, especificamente para linha de pesquisa “Orientação profissional, educação e desenvolvimento de carreira: diagnóstico e intervenção”, coordenada pela Profa. Dra. Lucy Leal Melo-Silva, que assumiu a orientação oficial deste Doutorado a partir de 15 de dezembro de 2015.

As mudanças referenciadas anteriormente permitiram a retomada dos objetivos trançados no projeto inicial deste estudo, tendo reforçado a relevância teórica do tema proposto, em particular para o domínio moçambicano, caracterizado por uma lacuna de estudos nesta área.

Nesta direção, do ponto de *vista teórico*, a eleição do objeto de estudo, se consolidou na medida em que, muitos autores são unânimes em afirmar que, em termos de desenvolvimento vocacional, a adolescência se configura como uma fase privilegiada para analisar a forma como os indivíduos lidam com as tarefas vocacionais (Melo-Silva, 2000; Pinto & Soares, 2001; Silva & Taveira, 2009; Super, 1980, 1990; Taveira, 2004). Na esteira desses autores, o estudo revelou-se pertinente, relevante, na medida em que a intervenção possibilitaria criar espaço concreto de reflexão sobre os fatores que interferem na tomada de decisão vocacional/profissional e de carreira e que podem constituir-se como variáveis precursoras ou mediadoras, de percursos vocacionais, de promoção do autoconhecimento pautado nas teorias, modelos, e técnicas já validadas ou testadas que podem ser trabalhadas e contextualizadas para servir de referência para a intervenção na realidade moçambicana. Outrossim, os modelos desenvolvimentistas advogam, que o desenvolvimento vocacional deve ser perspectivado como um processo contínuo que acompanha o ciclo de vida de uma pessoa (Super, 1980, 1990; Gottfredson, 1981, 2005; Silva & Taveira, 2009). Ainda na ótica da perspectiva desenvolvimentista, esta proposta prende-se entre outros, com o fato da literatura da Psicologia Vocacional (Savickas, 2002, 2009; Super, 1951; Taveira, 2009) ter salientado, de forma explícita, a importância do desenvolvimento vocacional, visto como um percurso compreendido ao longo de toda a vida do sujeito (Savickas, 2004; Super, 1990).

Embora tendo partido de questões e preocupações específicas, muitos autores no contexto internacional e alguns autores do contexto moçambicano (Coimbra, 2011, 2015; Taimira Chibemo & Canastra, 2015a, 2015b; Ussene, 2011), confirmam a importância de estudar e promover o comportamento vocacional desde os primeiros anos de vida, sobretudo na adolescência (Gottfredson, 1981). Na mesma direção, Niles e Harris-Bowlsbey (2005), conscientes da complexidade das tarefas desenvolvimentais apontadas por Super (1990), apresentam uma proposta de modelos de serviços de intervenção, numa perspectiva mais contemporânea, de Educação para a Carreira e Aconselhamento de Carreira. Esta ideia se solidificou a ponto de se constituir como recorte deste trabalho tendo permitido definir o objeto, as questões, os objetivos, bem como o grupo-alvo, focalizando a intervenção com adolescentes, alunos do ensino secundário público, em Moçambique. Considera-se relevante em futuras investigações alargar os estudos com diferentes faixas etárias.

No que tange a *relevância social*, a proposta virada para adolescentes, alunos do ensino secundário, público, se constituiu como de fundamental importância, ao se tomar em consideração que os adolescentes moçambicanos, que continuarão os estudos, já desde o final do ensino básico, em particular no 10º ano de escolaridade, são desafiados a terem que escolher a área específica, ou seja, prosseguirem os estudos pela via acadêmica ou pela via mais profissionalizante. No caso de alunos que optam pela via acadêmica, a situação se torna mais delicada na medida em que a escolha pela área (humanas, exatas, biológicas) pode ser irreversível no final do ensino secundário (12º ano). Estas decisões se tornam mais desafiadoras quando se toma em consideração, que de um lado, ao terminar o 10º ano, por volta de 14/15 anos de idade, os alunos estão entrando no processo de (re)formulação e (re)organização da própria identidade o que pode vincar os riscos desta etapa de desenvolvimento, e de outro lado, os alunos que concluem o 12º ano, ao ingressarem o ensino superior se encontram ainda no período ou final da sua adolescência, tentando integrar as mudanças psicobiológicas ocorridas, fase em que na perspectiva de Super, ainda estão lidando com a tarefa de exploração.

Pensando no contexto moçambicano, este estudo se justifica na medida em que se coloca como uma tentativa de concretizar um dos desafios emergentes da própria legislação moçambicana, a destacar o Decreto 37/92, de 27 de outubro, o qual, tendo criado e determinado o estatuto do Instituto Nacional do Emprego e Formação Profissional, entre vários objetivos se propõe a promover a informação e a orientação profissional dos jovens. Na mesma direção, o Manual de Classificação Nacional de Profissões de Moçambique (CNPM, 2003), já referenciado, entre outros propósitos, se coloca como um referencial e subsídio para serviços de formação profissional, Orientação e Informação Profissional, se se tomar em consideração que a informação profissional se configura como um dos objetivos da orientação profissional (Guichard & Huteau, 2002). Neste sentido, o recorte teórico e metodológico deste trabalho justifica-se.

Outrossim, ressalta-se que em Moçambique, apesar dos avanços teóricos e práticos registrados no campo da Psicologia Vocacional no contexto internacional, não se conta ainda com programas, serviços e modelos de intervenção sistematizados, no sentido proposto, por exemplo, por alguns profissionais brasileiros como, Levenfus (1997), Lucchiari (1998), Melo-Silva(2001), e portugueses como Taveira (2000, 2009), entre outros. Algumas tentativas de reflexão teórica e prática levadas a término por moçambicanos, na realidade moçambicana, e em parceria com pesquisadores estrangeiros, evidenciam a importância do desenvolvimento vocacional, da exploração vocacional e do desenvolvimento de carreira. Entre os esforços que

se configuraram como significativos para este estudo mereceram destaque as contribuições de Miambo (2011), Miambo e Coimbra (2015), Taimira Chibemo e Canastra (2015a) e Ussene (2011), os quais para além de apontar a ausência de estruturas, programas e serviços voltados para a orientação profissional e desenvolvimento de carreira, recomendam o planeamento de serviços no campo da intervenção em Orientação Profissional e de Carreira e a instituição de políticas públicas que visem mobilizar a formação de profissionais que possam intervir nesse campo de atuação que vai assumindo relevância e urgência em cenários e contextos contemporâneos marcados por velozes mudanças que fazem emergir novas demandas educativas e laborais.

Em síntese, considera-se que este estudo possui relevância social ao se tomar em consideração que as transformações sociais, políticas, tecnológicas e económicas acarretaram modificações em todas as esferas de vida, e de forma significativa no mundo do trabalho, trazendo outras concepções sobre o sentido do trabalho, o que exige novas ferramentas, métodos mais integrados para ajudar os indivíduos a saber se colocar e adaptar-se à nova organização social. Desta feita, é relevante conscientizar os adolescentes para as questões relacionadas, também, com o mundo do trabalho, e assim, propiciar-lhes “ferramentas” e competências para enfrentar a desafiante e “urgente” transição escola-trabalho. Afinal, trata-se de uma etapa complexa, pois implica mudanças significativas nas rotinas, nos papéis sociais e na identidade, conforme apontou Oliveira (2014), configurando-se como uma empreitada simultaneamente urgente e desafiadora, sobretudo ao se levar em consideração a atual realidade moçambicana (e do mundo) marcada por transformações sócio laborais decorrentes da invasão de novas ideologias neo-liberais e capitalistas.

Isto posto, reitera-se a relevância da intervenção no âmbito escolar e público com o intuito de desenvolver atitudes que possibilitem inserções mais apropriadas dos indivíduos no mundo do trabalho, marcado pela instabilidade onde a única certeza é a própria incerteza sobre o amanhã. Intervenções que possibilitem refletir sobre as tarefas desenvolvimentais, sistematizar, aprofundar e propor pistas para a intervenção, que visem promover competências de exploração, planeamento de carreira e vida, sem se esquecer de avaliar os processos de intervenção de modo a melhorar, pesquisar e adequar as técnicas, teorias, metodologias para a realidade moçambicana (e outras) se constitui como os argumentos para a justificativa deste estudo.

5.2 Objetivos

Este estudo objetiva delinear, implementar e avaliar uma intervenção em Orientação Profissional e de Carreira para adolescentes, alunos do ensino secundário público moçambicano, beneficiários do programa. Em termos de objetivos secundários, o estudo visa ainda: (a) identificar as condições pessoais, familiares e contextuais que influenciam os processos de escolha e decisão de carreira dos adolescentes; (b) avaliar a intervenção por meio de registros e narrativas dos participantes em diferentes momentos do processo e após a intervenção; (c) descrever e analisar as competências do orientador profissional na perspectiva dos utentes.

5.3 Questões de investigação

Dada a natureza qualitativa-exploratória do estudo optou-se por circunscrever algumas questões que poderiam servir de mote norteador deste estudo, elencadas a seguir.

- Como ajudar os adolescentes a desenvolverem atitudes de autogestão, competências de planeamento de carreira, que os permita fazer escolhas ao longo do sistema educacional e enfrentar com adaptabilidade as transições de vida e de carreira?
- Quais estratégias, atividades, técnicas propor para apoiar os adolescentes no desenvolvimento de atitudes, habilidades de planeamento vocacional, profissional e de carreira?
- Que condições pessoais, familiares e sociais os adolescentes apontam como fundamento das suas decisões profissionais e de carreira?
- Como os usuários de um programa de intervenção o avaliam?
- O que pensam sobre a intervenção e os profissionais da orientação?

CAPÍTULO 6: MÉTODO

Nesta seção, são detalhados os caminhos que conduziram à concretização do estudo. Trata-se de apresentar, ao leitor, o “mapa”, os pontos cardinais, as curvas e contracurvas que foram trilhadas desde a implementação da intervenção até a coleta do *corpus* que será tomado em análise nesta tese.

6.1 Natureza da investigação

O estudo é de natureza qualitativa, exploratório-descritivo. A opção pelo estudo qualitativo, se apoia na proposta de Minayo (2006; 2007), pois segundo a autora a pesquisa qualitativa responde a questões muito peculiares, cujo horizonte é marcado pela busca do sentido e significados. Ainda na visão da referida autora, a pesquisa qualitativa se ocupa, nas Ciências Sociais (Antropologia, Sociologia, História, entre outras), com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. O interesse pela pesquisa qualitativa vem crescendo, sua pertinência ou não depende da natureza do objeto em estudo. A pesquisa qualitativa configura-se como um quadro de interpretações, compreensão de sentidos ou do não-quantificável, vale dizer, “ela trabalha com o universo de significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (Minayo, 2015, p.21). Portanto, a subscrição à pesquisa qualitativa não se configura como oposição a metodologia quantitativa, mas antes de tudo pela consideração da complexidade da realidade social e pelo objetivo de compreender o fenômeno em contexto natural, não havendo interesse em se quantificar nenhum aspecto e nem menos traçar relações de causalidade entre os fenômenos. Em consequência do exposto, o presente estudo dispensa análises estatísticas, quantificação dos resultados, aprimorando analisar aspectos mais profundos e subjetivos relacionados com o tema em epígrafe. Vale dizer, os estudos qualitativos se propõem a imergir e aprofundar o mundo de significados, interpretar os sentidos que os sujeitos constroem em torno dos fatos e fenômenos, e portanto, como afirma Minayo (2006), trata-se dum nível de realidade que não é visível, que precisa ser interpretado, em primeira instância, pelos próprios pesquisados. Em síntese, enquanto as pesquisas baseadas em abordagens quantitativas são criticadas por “sacrificarem os significados no altar do rigor matemático” (Minayo, 2006, p. 31), as pesquisas de cunho qualitativo erguem altares para celebrar e exaltar os significados produzidos pelos sujeitos, o que não dispensa a necessidade de se pensar num mínimo de estruturação, da consideração de um método, da busca de uma sistematicidade e

“cientificidade” do objeto em estudo, (Alves-Mazzotti & Gewandsznajder, 2012; Bogdan & Biklen, 1994), para não cair no simples “achado” do analista.

Portanto, sem escamotear o fato de que atualmente, a produção de conhecimentos, em particular no contexto da construção de carreira recomenda a utilização de métodos mistos de pesquisa, integrando múltiplos paradigmas teórico-metodológicos de modo a obter diferentes tipos de informações que possam conduzir a uma descrição e compreensão mais abrangente dos fenômenos investigados (Savickas et al., 2009), a pesquisa em foco centrou-se na abordagem qualitativa, seja para a obtenção dos dados bem como para a análise. Assim, os dados foram organizados com base na Análise Temática de Conteúdo, proposta por Minayo (2006) e em outros autores que seguem essa linha, como as postulações clássicas de Bardin (1979). Por sua vez, as narrativas foram analisadas a partir do referencial teórico-metodológico adotado para o estudo, mais especificamente a Perspectiva Desenvolvimentista Contextualista e a Construtivista, já explicitados no capítulo referente ao enquadramento teórico.

6.2 Cuidados éticos

Como foi antecipado, o estudo foi realizado em Moçambique. Nesse sentido, cuidados éticos foram tomados no delineamento, coleta e análise dos considerando as diretrizes para obtenção de dados no estrangeiro. A Resolução brasileira, de número 446/2011 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), no item 8 estabelece que as pesquisas coordenadas no exterior ou com participação estrangeira, como é a situação deste estudo, não são do domínio da análise do sistema CONEP/CNS/MS. No referido item, mais especificamente no sub item 8.1 explicita-se a dispensa do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para as pesquisas cuja participação brasileira se restrinja à formação acadêmica do pesquisador estrangeiro vinculado ao Programa de Pós-Graduação nacional, e não envolva a participação de sujeitos de pesquisa brasileiros em nenhuma das suas etapas. E, também, conforme sub item 8.2, são dispensadas os termos de pesquisas cujas etapas sejam totalmente realizadas no exterior e que tenham sido aprovadas por Comitê de Ética em Pesquisa ou órgão equivalente no país de origem.

No caso do presente estudo, sua realização foi possível a partir da autorização do órgão de tutela, do Ministério de Educação, representado pela Direção Provincial de Educação de Nampula, Moçambique, onde foi submetida uma carta de apresentação na qual solicitava-se a autorização para a realização do estudo com alunos do ensino secundário

público, cuja resposta foi positiva. Para adesão dos adolescentes, foi elaborada uma “Carta de Autorização”¹⁴ na qual os pais e/ou encarregados de educação davam ciência e autorizavam a realização da pesquisa. Através da referida carta, os pais podiam manifestar o assentimento dos filhos.

No que concerne às incumbências éticas, as cartas de apresentação e de autorização formalizaram a participação dos estudantes e deram a garantia do sigilo dos dados pessoais dos participantes. Os resultados da pesquisa serão disponibilizados através de divulgações públicas em eventos, científicos, revistas da área.

6.3 Universo de estudo

O campo de investigação deste estudo circunscreve-se à Província de Nampula, prioritariamente a cidade de Nampula, em Moçambique. Participaram da investigação adolescentes, alunos de uma escola pública de ensino secundário, que se localiza nos arredores da cidade referenciada. Os alunos que frequentam a referida escola são provenientes de todos os pontos da cidade, originários de vários distritos, apresentando diversidade em termos de características socioeconômicas. Especificamente o estudo abrangeu o universo de alunos que frequentavam o ensino secundário, isto é da 8ª classe à 12ª classe. Embora a literatura visitada recomende intervenções já desde o ensino fundamental, o estudo focalizou o ensino secundário, conforme foi argumentado anteriormente e, sobretudo, pela necessidade de circunscrição que requer uma investigação. Das três escolas públicas do ensino secundário que se constituíram como convidados, apenas uma foi eleita por ter aderido ao convite dentro do tempo disponível para o estudo, o que justificou a amostra por conveniência. Antes de avançar cumpre retomar que a organização do sistema moçambicano difere da brasileira, ou seja, enquanto o ensino fundamental moçambicano (ensino básico ou primário) contempla sete anos (1º e 5º ano, primeiro ciclo; 6º e 7º ano, segundo ciclo) o ensino fundamental brasileiro que compreende 9 anos. Por sua vez, o ensino secundário moçambicano integra cinco anos (8º a 10º ano, primeiro ciclo e 11º a 12º ano, segundo ciclo) e o ensino médio brasileiro é organizado em 3 anos. Em ambos os países os dois níveis, no conjunto, totalizam 12 anos.

6.4 Um ponto de partida: o estudo-piloto

¹⁴ A elaboração deste Termo teve como referência ou inspiração as orientações para a preparação do “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, o TCLE”, usado no Brasil.

Antes de adentrar no estudo propriamente dito, cumpre referenciar que entre novembro e dezembro de 2013 foi feito um estudo piloto, numa escola pública, com alunos do Ensino Secundário, com o intuito de delimitar o objeto de estudo, o problema, os objetivos teóricos e práticos, redefinir o marco teórico-metodológico, os instrumentos de coleta de dados e a exploração do campo. Para o referido estudo, foi eleita, *a priori*, uma escola pública pelo fácil acesso e viabilidade para a consecução dos objetivos, uma vez que a pesquisadora tinha realizado algumas atividades de supervisão de estágio, acompanhando alunos do curso de Psicologia, da universidade pública à qual é vinculada. A realização do referido estudo foi possível mediante um pedido formal que foi aceito de forma satisfatória por parte das entidades gestoras do sistema escolar. Após a autorização, foi feito um anúncio através das vitrines da escola e em algumas salas de aula. Não houve necessidade de passar em todas as salas de aulas, pois a adesão que se obteve foi satisfatória para os objetivos desta fase.

A seguir foi agendado o primeiro encontro com os alunos interessados, quando foram explicitados os objetivos, as modalidades e a duração da intervenção. Ainda neste encontro foi feita a entrega das cartas do pedido de autorização aos pais e/ou encarregados de educação. No encontro seguinte os participantes fizeram a entrega das cartas de autorização devidamente assinadas pelos responsáveis e participantes, e então, foram negociados os horários. Dado que era período de férias letivas, foi possível constituir o grupo de trabalho para o período da manhã, das 8h às 10h30. Constituiu-se um grupo de 18 sujeitos, composto por alunos da 8ª a 12ª classes, com idades compreendidas entre 14 a 17 anos. As sessões, no contexto do estudo preliminar, ocorreram no ginásio da escola. Ainda que fosse um espaço aberto, as atividades se desenvolveram sem nenhum tipo de interferência. Os adolescentes demonstraram interesse, embora um e outro tivesse faltado a algumas sessões dado o fato de que sendo período de férias alguns tinham que viajar ou ajudar os pais e familiares em outras atividades, entre as quais, a subsistência da família.

Este estudo consistiu num programa que teve a duração de sete encontros, com uma sessão semanal, de duas horas e meia cada uma. Os encontros foram coadjuvados com um grupo de seis estudantes universitários, do curso de Psicologia, os quais atuaram como colaboradores. Em cada encontro foi trabalhada uma temática que se integrava entre os seguintes eixos: Autoconhecimento e percepção de si, Escolha Vocacional e suas influências, Estudo, Mundo do trabalho e Mercado de trabalho, temáticas muito utilizadas no Brasil, sobretudo, no Serviço de Orientação Profissional da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (doravante SOP/FFCLRP/USP), sede do

Programa de Pós-graduação em Psicologia. Neste serviço a pesquisadora estagiou para treinamento em técnicas que poderiam ser consideradas apropriadas aos cenários e ao contexto moçambicano. Muitas das atividades foram inspiradas em técnicas desenvolvidas no SOP, sob a orientação da Professora Doutora Lucy Leal Melo-Silva, supervisora do referido serviço, e orientadora desta tese em sua etapa final.

A definição dos eixos temáticos teve em vista organizar o planejamento da intervenção, portanto, não excluiu, o surgimento de outros temas que estiveram nas preocupações dos sujeitos/participantes, relacionados à questão da escolha de carreira, construção da identidade, e questões da sexualidade, emergentes neste estágio de desenvolvimento. Dependendo do grau de emergência tais temas foram trabalhados e reportados no contexto da intervenção.

As reflexões sobre os temas propostos foram subsidiadas por algumas técnicas de grupo, estratégias de comunicação, técnicas de animação propostas no contexto das experiências de orientação vocacional, a título de exemplo, redações, narrações biográficas, entre outras. As produções reunidas no contexto da intervenção preliminar foram apresentadas em trabalhos de congressos e eventos científicos. Este estudo foi pertinente porque permitiu focalizar o objeto, (re)formular o problema e circunscrever as questões de investigação, bem como estreitar as relações com o arcabouço teórico que sustenta este estudo.

6.5 Participantes, instrumentos e procedimentos

Nesta seção são descritos as características dos participantes, os instrumentos e procedimentos de coleta e análise de dados.

6.5.1 Caracterização dos participantes

A delimitação da amostra foi por conveniência, pois em muito esteve condicionada à disponibilidade dos participantes, sem, no entanto escamotear as limitações desse tipo de amostragem. O grupo de sujeitos de pesquisa integrou alunos que frequentavam entre a 8ª e 12ª classes, regularmente matriculados, compreendendo a faixa etária entre 14-18 anos, com participantes de ambos os sexos. Ao todo participaram do estudo trinta (30) adolescentes, sendo que 11 eram do sexo feminino e 19 do sexo masculino. Um grupo de dezenove (19) declarou morar com os próprios pais, nove afirmaram morar com outros familiares como irmãos/as mais velhos/as (já casados ou em união de facto), tios/as (casados ou em união de

facto) e avós, dois participantes declararam morar apenas com um dos genitores (pai e/ou mãe). Em termos de número de irmãos, a excessão de um dos participantes que declarou ser filho único, os demais afirmaram ter pelo menos 3 irmãos, sendo que cada participante conta com uma média de 4.4 irmãos, dados que não parecem divergir muito das estatísticas apresentadas pelo INE (2011), as quais evidenciaram que em Moçambique cada tem em média 5.5 filhos. No que tange ao nível de formação dos pais os dados evidenciaram que um grupo de treze (13) participantes conta com pais que concluíram o nível básico (sete anos de escolaridade), seguido de nove pais com nível médio e apenas oito participantes tinham os dois genitores ou pelo menos um com nível superior. Quanto às ocupações profissionais, um grupo de onze (11) participantes declarou ter pais domésticos (onze), os demais exercem profissões remuneradas, a maioria no aparelho do estado sendo que a profissão docente está entre as mais comuns (nove), seguida de enfermeiros e técnicos de medicina técnicos e auxiliares de administração (seis), e quatro desenvolvem atividades independentes (comércio informal, por exemplo). Dos trinta (30) participantes chegaram ao final do processo de orientação vinte e três (23) e participaram na avaliação pós-intervenção dezoito (18) alunos.

A opção pela escola pública fundamentou-se em algumas constatações. Em primeiro lugar porque uma experiência em escola pública pode fornecer elementos para a proposição de política pública. Além disso, oferecer um atendimento gratuito para os usuários, ainda que para a obtenção de dados de pesquisa, resulta em benefícios para os participantes. A definição pelo ensino secundário deu-se pelo fato dos alunos destes ciclos se encontrarem na fase correspondente ao período da adolescência, fase em que, conforme foi ilustrado na justificativa, os alunos estão executando explorações e em particular lidando com a tarefa desenvolvimental da escolha de carreira e construção de identidade. Outrossim, sabe-se que além das mudanças psicobiológicas que caracterizam a adolescência, parte dos alunos estão particularmente pressionados seja pelo sistema escolar (optar pelo ensino técnico ou prosseguir para o ensino superior), bem como, pelo contexto social (família e mercado de trabalho) com as suas demandas, condicionamentos e desafios. Em terceiro lugar, pretendia-se, sensibilizar, conscientizar as demais instâncias, sobre a necessidade e importância da presença do psicólogo, em particular, do orientador profissional numa instituição de ensino público, já que as autoridades políticas e governamentais ainda não efetivaram este compromisso e a oferta formal e sistematizada de atendimento no âmbito da orientação profissional e de carreira está ainda longe de ser pensada como um processo de democratização e inovação da educação, embora o quadro legal moçambicano por meio da lei

6/92 do SNE se comprometa a investir na educação das gerações mais jovens e do decreto 37/92, de outubro, e preconize oferecer serviços de informação e orientação profissional

6.5.2 Instrumentos e técnicas

Objetivando responder às questões levantadas, aos objetivos almejados neste estudo, e tomando em consideração o contexto, foram utilizadas algumas técnicas, recomendadas para intervenções em grupo. O uso de técnicas é amplamente recomendado na prática profissional, no contexto da intervenção psicológica, com uma larga difusão no contexto de orientação profissional e de carreira (Melo-Silva, 2000; Müller, 1998 e Lucchiari, 1993). Em particular, para Müller (1998, p. 41) as técnicas podem ser utilizadas “em qualquer momento da orientação vocacional a fim de colaborar na resolução das ansiedades ou facilitar os emergentes espontâneos do processo orientador”. Algumas técnicas foram discriminadas e utilizadas como recurso facilitador dos procedimentos de intervenção, como meio para provocar a ação do grupo e como condição para a produção das narrativas. Neste sentido, foram selecionadas técnicas que privilegiaram a modalidade de intervenção em grupo e em consonância com o referencial teórico-metodológico apresentado. Nessa direção, várias técnicas, atividades, exercícios, dinâmicas, cenas (apreendidas e conhecidas pela pesquisadora) foram selecionadas por serem consideradas pertinentes dum lado, para o alcance dos objetivos perseguidos neste estudo, e, por outro lado, serem facilitadoras para promover o autoconhecimento, o despertar a consciência no que concerne à complexidade do processo de tomada de decisão vocacional e de carreira e tendo em vista a definição de um projeto de vida pessoal e profissional. As técnicas selecionadas para este estudo estão detalhadas na descrição do desenvolvimento dos encontros e procedimentos de coleta de dado, na penúltima seção deste capítulo, mais especificamente na Tabela 3.

A fim de compor a amostra (condição prévia para o estudo) foi providenciado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), o qual seguiu as recomendações brasileiras. O TCLE visava dar ciência sobre as etapas da intervenção e, ao mesmo tempo, informar sobre o sigilo em relação aos dados pessoais disponibilizados e ainda formalizar os cuidados éticos em todas as etapas da pesquisa.

Os instrumentos de coleta de dados adotados são descritos a seguir.

1. Ficha de Identificação e Dados Sociodemográficos – utilizada com o objetivo de reunir informações sobre as características sociodemográficas, informações acadêmicas.

2. Carta aos Pais – estratégia de intervenção que objetivou estimular e promover diálogo e qualidade de interação em relação ao processo de escolha e decisão vocacional/profissional e de carreira dos filhos.
3. Redação sobre escolha da carreira – utilizada com o objetivo de possibilitar reflexões sobre a “escolha” e suas implicações.
4. Carta ao Presidente da República - objetivou propiciar indagações sobre os fatores socioeconômicos que condicionam as escolhas profissionais do grupo em estudo.
5. Carta ao Orientador Hipotético – possibilitou colher informações, opiniões sobre o impacto, pertinência da pesquisa e em especial o modo de atuação dos orientadores em vista do aprimoramento de futuras intervenções.
6. Roteiro com perguntas abertas: produções textuais sobre as percepções dos participantes em relação à intervenção. As questões do roteiro visavam reunir informações em função da avaliação do processo e do resultado da intervenção. O roteiro de questões (Apêndice D) atendeu a um formato semiestruturado, com o predomínio de questões abertas, possibilitando comentar sobre o decurso do processo, as atividades, os temas discutidos ao longo da intervenção. O roteiro de questões foi aplicado gradativamente, em grupo, na medida em que a intervenção ia decorrendo, ou seja, como uma atividade integrada na intervenção.

6.5.3 Outros materiais complementares

Destaca-se o caderno de registro das sessões grupais –caderno de campo– com anotações dos observadores e da coordenadora e o plano de atividades para cada sessão, o qual serviu como instrumento guia para o (de) curso das atividades. Nele estavam detalhados os objetivos, as atividades, materiais e instrumentos de cada sessão. O mesmo sofreu modificações em função da necessidade e especificidade de cada grupo, sem, no entanto, perder o foco dos objetivos traçados para cada sessão.

Todas as atividades individuais foram registradas, para tal diversos materiais foram disponibilizados, a saber: lápis, canetas, papel, canetas hidrocor, cartolinas entre outros. Todo o material foi providenciado pela proponente, a partir do fundo proveniente dos recursos dispensados pela PEC-PG (CAPES), como já referenciado. Não houve necessidade de nenhuma gravação nem filmagem, pois as produções textuais eram mais que exaustivas para os objetivos traçados.

6.5.4 Procedimentos para a obtenção dos dados

A seguir descreve-se o processo das atividades de intervenção e da coleta de dados. Em primeiro lugar é descrito e caracterizado o local onde foram realizadas as sessões grupais e, depois se descreve o procedimento da obtenção dos dados e do registro das narrativas no decurso das sessões.

6.5.4.1 Local da intervenção

As sessões foram realizadas na escola eleita para a implementação da intervenção. Para a implantação da proposta e o desenvolvimento das sessões foram disponibilizados dois laboratórios (salas), o de química e o de física, cujo uso era alternado pelo fato de que em alguns horários ocorriam aulas curriculares. Os dois laboratórios estavam essencialmente equipados de mesas e cadeiras (móveis), o que facilitou a realização de trabalhos em pequenos grupos ou individualmente. No geral, as condições permitiam um desenvolvimento satisfatório das atividades de cada sessão, embora em algum momento tenha sido necessário, iniciar algumas sessões no pátio da escola ou no ginásio, devido a gestão inadequada das chaves dos laboratórios por parte de alguns professores da escola que ministravam aulas nestes laboratórios. Todas as atividades foram realizadas na escola eleita. O horário foi estipulado em função das necessidades dos alunos que aderiram à proposta. A proponente coordenou todas as sessões, coadjuvada por sete colaboradores, alunos do último ano do curso de Psicologia e de Sociologia, distribuídos em função dos seus períodos de frequência às aulas na universidade. Cabia aos colaboradores, registrar as atividades, auxiliar na preparação do material, na organização da sala, do lanche, entre outras atividades funcionais. A participação dos colaboradores foi antecipada por uma preparação, ocasião na qual foram explicitados os objetivos do estudo, os procedimentos, as responsabilidades, entre outros aspectos, para além das avaliações que se realizavam no final de cada sessão.

6.5.4.2 Apresentação e divulgação da pesquisa

As sessões grupais decorreram no período entre julho a novembro de 2014. Após a resposta positiva à carta de apresentação passou-se para o momento de apresentação do projeto na Direção de Educação da Cidade, já que a escola eleita pertencia à área de jurisdição da Cidade de Nampula. Não tendo havido nenhum obstáculo para a realização do estudo,

foram eleitas, aleatoriamente três escolas públicas. Seguiu-se a fase seguinte, a do contato direto com as escolas. Foram feitos contatos pessoais com os dirigentes das escolas, ocasião na qual o projeto foi apresentado. Cada escola estabeleceu seu tempo para aderir ao projeto, no entanto, apenas uma escola se pronunciou positivamente dentro do período estipulado para a realização da pesquisa.

Seguiu-se a divulgação da pesquisa na escola que acolheu a proposta. A primeira semana foi reservada para os contatos com os coordenadores dos ciclos, os diretores pedagógicos dos ciclos e os coordenadores de turnos da escola. A semana culminou com um encontro com a equipe coordenadora, quando foi apresentado o projeto e os objetivos. A equipe coordenadora, em especial, os diretores adjuntos pedagógicos, recomendaram a divulgação do estudo durante o período da concentração dos alunos, antes dos avisos e do canto diário do hino nacional, as 6h30 e 12h50. Esta etapa foi importante, no entanto, a dificuldade de comunicação devido ao número extenso de alunos (para o período da manhã estava prevista a presença de 687 e para o período da tarde cerca de 1196 alunos)¹⁵ associada às condições de comunicação no ambiente aberto, agravado pela falta de meios de ampliação de voz que potenciassem a comunicação não permitiu que todos os alunos pudessem se inteirar dos objetivos de forma efetiva. Contudo, ainda na segunda semana, após os encontros que eram realizados durante a concentração, foi possível efetuar a divulgação do estudo nas salas de aula, aproveitando os atrasos e até as faltas de alguns professores.

No final de cada encontro, cada turma ficava com uma lista, onde um responsável (aluno voluntário) anotava os nomes dos interessados. Foi antecipado que a adesão era livre, que não haveria nenhuma remuneração. A terceira semana foi dedicada à compilação da lista dos voluntários fornecida pelos responsáveis das turmas. Eram 150 alunos. Na mesma semana foi marcado o primeiro encontro para mais uma explicitação dos objetivos do projeto. Participaram 65 alunos. Para além da explicitação dos objetivos, foram antecipadas as atividades que seriam desenvolvidas, foi apresentada a proposta dos horários disponíveis, os dias da semana, a duração das sessões entre outros esclarecimentos que emergiram das dúvidas, preocupações e curiosidades dos alunos. Este encontro foi importante porque possibilitou a distribuição das “Cartas de autorização dos pais e/ou encarregados de educação”, já que a maioria era composta de jovens com idade inferior a 18 anos. E, lamentavelmente, em Moçambique, ainda não se dispõe de dispositivos legais que regulamentem pesquisas sociais no contexto educativo, conforme foi referenciado nas

¹⁵ Segundo o mapa de aproveitamento pedagógico da referida escola, em 2014 estavam matriculados um total de 1883 alunos da 8ª a 12ª classe (curso diurno) e 1434 (curso noturno), perfazendo um universo de 3.317 alunos.

considerações éticas, cabendo, portanto, ao pesquisador tomar os cuidados éticos necessários em pesquisa com ser humano, à luz das normas brasileiras, país do Doutorado da pesquisadora. Na semana subsequente, um grupo de 30 alunos devolveu as cartas devidamente assinadas e autorizadas. Dois (2) alunos não tiveram autorização mas apresentaram, sendo explicado sobre a impossibilidade da participação sem o consentimento dos pais. Quanto aos demais, circulou a informação, por meio dos colegas, que alguns pais e parentes responsáveis pelos alunos não tinham dado autorização por vários motivos, desde a desconfiança relacionada à falta de compromisso dos filhos até a necessidade de terem os filhos ou sobrinhos para colaborarem nas atividades de casa, durante o período em que estavam livres das aulas, no denominado contraturno. Em termos de planejamento, estes dados sugerem a importância de envolver os diferentes atores, em todas as fases do processo. No entanto, nada inviabilizou a implementação do estudo, já que pelo menos nesta fase e em coerência com a abordagem qualitativa, a preocupação não residia na extensão do número dos participantes, mas na proposta e execução da intervenção. Com base nos horários disponibilizados pelos alunos foram estabelecidos os dias para a realização dos encontros. Tendo em conta que algumas disciplinas, como Educação Física, Psicopedagogia, Agropecuária, entre outras, decorriam no contraturno, foram identificados alguns dias da semana, de modo que não se interferisse na participação dos alunos no contexto das disciplinas acima referenciadas.

O grupo inicial contemplou 30 participantes. Foi possível realizar as sessões grupais duas vezes por semana, 3ª e 5ª feiras, chegando a três com o uso de sábados quando era necessário, de preferência no período da tarde, salvo alguns dias em que os alunos propunham antecipadamente a mudança da realização do grupo por alguns motivos, entre os quais, a realização de provas. No geral, cada encontro durava cerca de 2h e 30 min, das 8h 30 às 10h ou das 13h às 15h 30, dependendo dos dias e períodos.

Visto que a escola não dispõe de cantina, foi prevista a oferta de um lanche em cada encontro, no final da sessão da manhã ou início da sessão da tarde, como forma de minimizar essa lacuna. Para a definição do número de encontros, tomou-se como referência o previsto da literatura brasileira (Melo-Silva, 2000), ou seja, de 8 a 12 sessões. No planejamento das atividades foram consideradas a realização das eleições presidenciais que ocorreriam durante o período da implementação do Programa, e o término das aulas, pois alguns alunos frequentavam classes de exames, neste caso os alunos da 10ª classe e 12ª classe. Neste sentido, sem contar com as sessões organizacionais, foram previstas ao todo 12 sessões, e foi marcada a data do início.

Num cômputo geral, a divulgação do projeto nas salas de aulas foi muito profícua. A título de exemplo, no contexto da apresentação do projeto em sala de aula, os alunos, faziam questões, pediam esclarecimentos, e agradeciam. Pode-se afirmar que a interação em sala de aulas se constituiu como um primeiro momento de implementação da proposta, sobretudo, ao se tomar em consideração a inexistência de serviços de Informação e Orientação Profissional. Embora haja um número significativo de psicólogos e outros profissionais de áreas afins em Moçambique ainda não existem políticas públicas que incentivam o desenvolvimento de projetos nesta área.

6.5.4.3 Composição inicial do grupo

Foi marcado o primeiro encontro. Em cada sessão, era indicado sempre um observador que registrava o decorrer de cada atividade, os estudantes colaboradores apoiavam na gestão de algumas atividades com o grupo. A proponente/pesquisadora do estudo assumia o papel de coordenadora das sessões. Importa evidenciar que, os colaboradores tiveram dois encontros de preparação e explicação dos objetivos do programa, para além de terem participado na fase da divulgação da proposta. No final de cada sessão, sempre havia o encontro de avaliação e preparação para a sessão seguinte com os membros da equipe coordenadora. As sessões estavam todas articuladas em base aos objetivos, perguntas e hipóteses, já referenciados. Para a concretização destas inquietações o processo grupal se fundamentou em algumas experiências que propõem desde conteúdos temáticos, técnicas e estratégias até o número de sessões. Para tal, esta intervenção teve como referência, concepções que propõem intervenções em grupos, entre as quais Levenfus (1997), Melo-Silva (2000) e Soares-Lucchiari (1993).

Foram priorizadas técnicas e estratégias de viés qualitativo, que permitiam reunir um núcleo de narrativas que constituiriam o *corpus* de análise para a investigação do estudo. Todas as técnicas empregadas no processo de intervenção estão detalhadas na apresentação da abordagem de cada sessão. As sessões foram articuladas em torno de alguns eixos temáticos. Embora a literatura evidencie uma variedade temática, alguns eixos temáticos são considerados universais e integram: autoconhecimento ou percepção de si mesmo, a escolha, a informação sobre as profissões ou percepção da realidade e o mundo do trabalho (Melo-Silva, 2000, p. 72). No que concerne à organização das sessões, vale recordar que ao todo foram realizadas 12 (doze) sessões grupais, embora a literatura brasileira disponível evidencie uma variação do número de sessões nas diferentes experiências, convergindo na média de oito

sessões, variando a amplitude da carga horária, entre 50 minutos e 3 horas. Melo-Silva (2000) reporta que em algumas experiências deparou-se com cerca de oito sessões (Lucchiari, 1993); dez sessões (Lima, 1997). Cuello e Cerezer (1997) e ainda outros autores (Chackur, Oliveria & Momma, 1999) propõem até dezoito sessões, apenas para exemplificar. Outrossim, cumpre justificar que a modalidade de atendimento em grupo se configurava mais adequada para responder aos objetivos, questões e expectativas deste estudo, já que algumas experiências no contexto internacional descrevem a intervenção em grupo como profícua e significativa (Melo-Silva; 2000; Taveira, 2000; Faria, 2013a, apenas para exemplificar).

O grupo foi constituído por 30 adolescentes, com idade compreendida entre 14 e 18 anos de idade, de ambos sexos, conforme descrito no contexto da caracterização dos participantes. E, cada sessão tinha duração de duas horas e meia. No geral, o grupo era realizado no período da tarde, salvo alguns dias como foi antecipado.

6.5.4.4 O processo grupal e a produção das narrativas

Nesta subseção descreve-se, passo-a-passo, o processo de obtenção dos dados que constituem o *corpus* para a análise deste estudo. Na descrição de cada sessão faz-se referência ao tema, aos objetivos e as técnicas ou estratégias utilizadas para a concretização das atividades da sessão. Assim, as atividades foram planejadas tendo em vista promover uma boa comunicação entre os integrantes do grupo, com o objetivo de desenvolver habilidades, tais como: aprender com o outro, aprender a escolher; compreender a realidade ocupacional e refletir sobre um projeto de vida e de carreira e as etapas necessárias à sua realização. Em função deste objetivo, a coordenadora teve o papel central de facilitar a comunicação entre os integrantes para, desta forma, promover a busca da resolução de conflitos vocacionais e de carreira.

Em decorrência dos argumentos apresentados quatro eixos temáticos nuclearam as sessões, a saber: (a) autoconhecimento; (b) escolha profissional e de carreira (fatores: pessoais, familiares, socioeconômicos, etc.); (c) estudo (vestibular); (d) mundo e mercado de trabalho (informação sobre as carreiras e percepção da realidade ocupacional), inspirado em Melo-Silva (2000). Estes eixos incluíam alguns subtemas, conforme descrito em cada encontro. No início de cada encontro fazia-se uma breve referência ao encontro anterior com o intuito de adequar os temas e os objetivos e no fim de cada encontro era feita uma breve avaliação e previsão dos próximos encontros seja a partir das tarefas bem como em termos de

informações emergentes. Segue a descrição do processo grupal que decorreu em 12 sessões e na sequência a Tabela 3 apresenta a síntese das sessões.

O *primeiro encontro* teve como objetivo promover o conhecimento mútuo, integração entre os participantes e levantamento das expectativas. O encontro iniciou com a apresentação dos participantes (alunos), dos colaboradores e da coordenadora (pesquisadora). Para tal foi utilizada a técnica da “carícia dos nomes”, descrita no livro intitulado “Aprendendo a ser e a conviver”, (Baleeiro & Serão, 1999, p.72). O objetivo desta técnica é facilitar a apresentação e promover o conhecimento, objetivando a formação de vínculos entre os integrantes, considerando o que a literatura evidencia, isto é, o fato de que “no início, os adolescentes se mostram desconfiados, apreensivos” (Baleeiro & Serrão, 1999, p.93) embora não reagissem negativamente ao que era proposto. Na sequência, foi solicitado que os participantes respondessem individualmente à primeira questão do roteiro: “*o que motivou você, a participar no grupo?*”. O objetivo desta atividade era colher dos participantes as motivações que os estimularam a aderir ao grupo. As respostas relativas à questão formulada foram integradas e analisadas no contexto da avaliação do estudo, na ótica dos participantes. Seguiu-se o levantamento das expectativas em relação grupo de Orientação Profissional. Para tal, foi aplicada a Técnica do Cartaz (Melo-Silva, 2000; Müller, 1988; Soares & Lucchiari, 1993). A Técnica do Cartaz, amplamente utilizada em intervenções de carreira, consiste na colagem de figuras e palavras de revistas e/ou jornais e desenhos livres, e tem como objetivo verificar as expectativas dos participantes em relação ao grupo de Orientação Profissional. Após a realização da atividade em subgrupos, o processo grupal prosseguiu com discussões e reflexões. Assim, cada subgrupo apresentou o cartaz elaborado, focalizando expectativas, dúvidas ou questões registradas em imagens, desenhos e palavras.

Neste encontro também foi considerado importante o “estabelecimento do contrato de trabalho” (*work alliance*), apontado como fundamental no início do processo de aconselhamento como apontam Levenfus (2016) e Savickas (2002, 2015a). No primeiro momento a atividade foi realizada individualmente, prosseguiu em subgrupos e foi concluída com um grupo de discussão, onde os subgrupos partilharam sobre os comportamentos, regras, atitudes que poderiam ser definidos para uma melhor participação e aproveitamento do grupo de orientação profissional. A título de exemplo, os participantes estabeleceram que os celulares deveriam ser desligados durante o decorrer da sessão. Seguiu-se o encerramento da sessão após algumas considerações relacionadas com o atendimento e as atividades referentes à segunda sessão, nisto foi entregue como tarefa para casa a ficha: “Frases para completar”, de

Bohoslavsky (1991) ampliada por Soares-Lucchiari (1993) uma tarefa que tem sido utilizada no contexto do SOP/FFCLRP/USP.

O *segundo encontro*, iniciou com algumas considerações relativas a experiência com a tarefa de casa, “Frases para completar”, o objetivo desta tarefa era despertar sentimentos, atitudes quanto a própria realidade pessoal, objetivos e projetos de vida. Este segundo encontro objetivava fortalecer o processo de integração e o comprometimento com o grupo e as tarefas. Para o efeito, foi aplicada a técnica de “Descobrimento de nomes”, descrita em Baleeiro e Serrão (1999, p.73). A utilização desta técnica é recomendada para grupos que se encontram na fase do conhecimento.

Nesse encontro, emergiu entre os participantes a necessidade de se pensar no nome do grupo, e unanimemente decidiu-se que o grupo passaria a denominar-se de “grupo de dedicados”, o que mostra a vinculação dos integrantes entre si, com os colaboradores e com a coordenadora, sobretudo, comprometimento do grupo com a tarefa desenvolvimental de escolha da carreira. Após a definição do nome foi aplicada a técnica “A minha bandeira pessoal”, extraída do “Projeto da Adolescência Criativa Olodum (Adaptação AEPV) ilustrada em Baleeiro e Serrão (1999, p.85). A referida técnica visava estimular os adolescentes a pensarem sobre as questões da construção da identidade, e a refletirem sobre a identificação das próprias qualidades, habilidades e limitações. Inicialmente cada integrante trabalhou individualmente, seguiu-se a partilha em subgrupos. A sessão após algumas considerações feitas pela coordenadora e a entrega da tarefa para casa que consistia no preenchimento da Atividade “Quem sou eu”, também utilizada no SOP.

O *terceiro encontro* retomou a reflexão sobre o autoconhecimento, partindo da indagação “Quem sou eu?” situação na qual cada sujeito, mais uma vez, teve a oportunidade de pensar nas próprias habilidades, interesses, limites, entre outras qualidades. O objetivo desta atividade era mobilizar a reflexão sobre o autoconhecimento, e introduzir a reflexão sobre a adolescência, etapa destacada como fundamental para as tarefas relacionadas com o desenvolvimento vocacional e escolha profissional e de carreira. Para dar continuidade à reflexão sobre a adolescência foi aplicada a técnica “Perdas e ganhos na adolescência” apresentada em Baleeiro e Serrão (1999, p.88). O objetivo desta técnica era despertar nos integrantes a consciência sobre as potencialidades, as oportunidades, os privilégios, mas também os desafios e as exigências provenientes das expectativas e pressões familiares e sociais, dado o caráter transitório desta fase e culturalmente vincado. A reflexão sobre a tomada de consciência das transformações e emoções intensas, a crise de identidade na qual se debatem entre os questionamentos relativos ao seu corpo, valores, as escolhas que devem

fazer, ao que se exige deles na família e na sociedade, foi corroborada com a técnica “Ser adolescente”, extraída de Baleeiro e Serrão (1999, p.91). A realização da atividade foi primeiro individualmente, prosseguiu em subgrupos e foi concluída no grupo de discussão onde cada grupo apresentou suas sínteses. Seguiram-se algumas considerações sobre o encontro e a coordenadora encerrou a sessão após a atribuição da tarefa para casa, de redigir uma história baseada na proposta da técnica “Meu herói, Meu ídolo”, adaptada a partir, do “personagem em cenas”, Baleeiro e Serrão (1999, p.89) e, da proposta *My Career Story* (MCS) (A minha história de carreira) (Savickas & Hurtung, 2012), sugerida para ser trabalhada por indivíduos, grupos, ou por educadores para orientar suas autorreflexões em vista de aumentar o significado dos objetivos do trabalho na própria vida. Com esta técnica se pretendia antecipar a reflexão sobre a própria construção da vida/carreira. Para a realização da tarefa atribuída foi orientado que os integrantes pensassem em filmes, revistas, livros e outros programas e pudessem identificar o seu ídolo, o personagem que mais admiravam (excluindo pai e mãe).

No *quarto encontro* foi introduzida de modo específico a reflexão sobre a escolha profissional e de carreira, segundo eixo temático. Para desencadear a reflexão sobre o tema, o encontro iniciou com a partilha sobre a tarefa de casa “Meu herói, Meu ídolo”. O encontro prosseguiu com a leitura, em formato de jogral, da “Cartilha”, intitulada “Escolha de carreira: conversa na cozinha”, de Melo-Silva e Pereira (2002). O objetivo desta atividade era estimular a reflexão sobre a influência da família na escolha, a necessidade de diálogo no processo da escolha. Após algumas considerações sobre a atividade a coordenadora encerrou o encontro.

O *quinto encontro* se constituiu ainda como continuidade da reflexão sobre a escolha profissional, em particular na adolescência. Como disparador temático foi proposta a leitura do texto: “A influência dos pais”, extraída do texto “Faça vestibular com seus filhos, faça vestibular com seus pais”, de Levenfus (1997, pp. 43-54). Para dar continuidade à discussão iniciada, foi proposta a atividade denominada *role playing* do papel dos pais, uma técnica fundamentada na teoria dos papéis (Lucchiari, 1993, p. 19), mas ao invés de se utilizar a estratégia de entrevista optou-se por convidar que os participantes, em subgrupos de cinco preparassem e representassem para o grupo, por meio de dramatização (encenação), as atitudes e comportamentos dos pais que ilustrassem diferentes situações referentes ao processo de tomada de decisão de carreira dos filhos. Após as apresentações das encenações dos subgrupos foi aplicada a técnica “Carta aos Pais”, uma estratégia de comunicação proposta pela docente e pesquisadora, Melo-Silva e Pereira (2002), Melo-Silva et al. (2005),

Melo-Silva et al. (2013); Silva, Venturini e Melo-Silva (2005) e Chicote, Melo-Silva e Sousa (2015).

Esta técnica consiste na redação de uma “Carta aos pais”, estratégia na qual os adolescentes são convidados a escrever sobre o momento que estavam vivendo em relação à escolha profissional e de carreira, exprimindo expectativas, medos, desejos, entre outros aspectos. O objetivo desta técnica é estimular e promover o diálogo entre pais e filhos. As cartas foram posteriormente analisadas e discutidas, tendo-se salvaguardado a identidade singular das informações, conforme se pode constatar no próximo capítulo. Foram obtidos dados por meio de vinte e quatro (24) cartas, entre elas foram selecionadas 18, cujos conteúdos foram considerados suficientes, abarcando as temáticas do conjunto dos participantes, e de certa forma a exaustividade e a representatividade das falas. As cartas analisadas foram integralmente transcritas e encontram-se no Anexo A. Após a entrega da tarefa para casa que consistia no preenchimento do “Quadro de rotina”, uma técnica muito utilizada no contexto do SOP, inspirada na proposta de Machado (1992, p.48) a coordenadora encerrou a sessão tendo anunciado que na sexta sessão seria introduzido o eixo temático “Estudo”.

O *sexto encontro* introduziu o quarto eixo temático, o estudo. A reflexão foi estimulada com a discussão do filme “*Bill Eliot*”. A exibição do filme decorreu em uma das habituais salas, sendo necessário adequar o ambiente para tal finalidade. O objetivo da exibição deste filme consistiu em propiciar reflexões sobre a importância do estudo, da necessidade do apoio familiar, dos professores e de não desistir diante dos sonhos e desafios. O filme teve efeito de “fecho” dos temas tratados até o momento e serviu de “ponte” para entrar na discussão sobre o mundo e mercado de trabalho. Concluída a exibição do filme, abriu-se uma discussão, na sequência, a coordenadora sintetizou as discussões tendo feito também referências sobre a atividade do “Quadro de rotina” (material do SOP), como um subsídio para planejar a vida de estudo e mesmo de trabalho. Ainda no contexto deste encontro foi reservado um tempo para a realização de parte de atividade avaliativa, que consistia na resposta a duas questões extraídas do Roteiro de questões, a saber: (a) *O que leva você a frequentar/permanecer ainda no grupo?* (b) *Você convidaria alguém a participar no grupo? Justifique tua resposta.* As respostas a tais questões foram integradas na avaliação do processo na ótica dos sujeitos participantes, conforme mostra o próximo capítulo. O encontro encerrou-se na medida em que os participantes concluía e entregavam os registros individuais sobre as questões.

No *sétimo encontro* deu-se continuidade ao tema estudo, com o intuito de vincar sua importância e relação com a escolha profissional e de carreira. Já se tinha antecipado que o encontro seria realizado numa sala diferente. O encontro iniciou com uma atividade que consistiu na simulação dos “Exames de Admissão” (vestibular). A atividade foi subsidiada pela proposta de Levenfus (1997), quando aborda a questão do “ritual de vestibular” (Levenfus, 1997, pp. 65-70) e na experiência adquirida no SOP, na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, no âmbito do acompanhamento dos grupos de supervisão de estágio, orientados pela Prof. Dra. Lucy Leal Melo Silva. O objetivo desta atividade era despertar os participantes quanto à importância do estudo e do planejamento. Quando um número significativo de participantes se fez presente, foi fechada a porta. Quem chegava tarde, ao contrário das outras sessões era recomendado a aguardar do lado de fora, objetivando a simulação de uma situação real de exame vestibular. Os presentes já estavam sentados, num clima diferente, pois as carteiras estavam organizadas no formato de sala de aula, cada participante sentado na sua mesa e cadeira. Foram informados que fariam uma prova, para cada participante foram providenciadas provas de duas matérias (Matemática, Português). Foi dada a autorização de iniciar, com a instrução para de que não houvesse conversa entre os participantes, exceto com os membros da equipe coordenadora, visando esclarecimentos de dúvidas sobre a atividade. Os atrasados aguardavam ansiosos, do lado de fora. Após vinte minutos (duração da atividade, como disparadora temática) o grupo do lado de fora foi autorizado a aceder a sala. Seguiu-se uma discussão sobre a experiência e na sequência a coordenadora frisou sobre a importância do planejamento no estudo e da administração de tempo, sobretudo em provas. A atividade prosseguiu com a leitura do texto: “o branco na hora da prova” (Levenfus, 1997, pp.29-31). O objetivo desta atividade era mais uma vez destacar a importância do estudo, da organização do tempo, da administração do nível ansiedade, em particular face ao vestibular. A reflexão sobre a importância do planejamento prosseguiu com a leitura do texto sobre o “monstro chupa tempo” (Machado, 1992, pp. 63-91). O texto foi trabalhado em subgrupos, e além da leitura foi solicitado que os participantes listassem os comportamentos ou atitudes que na opinião dos mesmos funcionavam como “monstros” (que consomem o tempo). A atividade prosseguiu nos subgrupos, os participantes foram convidados a confrontar os “monstros” anotados com a lista dos “Desperdiçadores de tempo” (Machado, 1992, p.107), disponibilizada pela coordenadora. Os desperdiçadores do tempo são: (a) hábito e ouvir música; (b) horas excessivas de sono; (c) hábito de assistir televisão; (d) computador (jogos, *internet*); Videogame; (e) horas excessivas

de namoro; (f) procrastinação; (g) leituras sem relativa importância; (h) receio ou incapacidade de dizer não a convites, entre outros.

Nesta sessão, como tarefa para casa foi entregue o texto “eu tenho que passar” e “eu tenho que estudar” (Levenfus, 1997, pp.17-23). A sessão encerrou-se após algumas explicitações sobre a tarefa e sobre o tema da oitava sessão onde se introduziria o eixo temático sobre “Mundo e mercado de trabalho”.

No *oitavo encontro* trabalhou-se em torno do eixo temático “mundo e mercado de emprego”. O encontro iniciou com a atividade para casa. Em grupo fez-se a discussão do texto “eu tenho que passar”, “eu tenho que estudar” (Levenfus, 1997, pp.17-23). Seguiu a atividade sobre a “árvore dos objetivos” (Machado, 1992, p. 101), técnica utilizada no contexto do SOP, elaborada por Machado (Machado, 1992, p.48). O objetivo dessa técnica é consciencializar os adolescentes sobre a importância de se traçarem objetivos na vida pessoal e profissional, por meio da identificação dos pontos fortes, fundamentais, secundários simbolizados nos componentes da árvore (raízes, caule, folhas e frutos). Em um primeiro momento a tarefa foi feita individualmente, prosseguiu em subgrupos e foi concluída na discussão no grupo maior e em seguida deu-se o encerramento da sessão.

No *nono encontro* foi introduzida a reflexão sobre o quarto eixo, “o mundo e mercado de trabalho”. Como disparador temático foi solicitado que os participantes completassem a frase: “Trabalhar é”, uma atividade baseada em “técnicas reflexivas” que visa trabalhar sobre os conceitos e significados do trabalho, também utilizada no contexto do SOP. O objetivo da técnica é mobilizar os sentidos e os valores atribuídos ao trabalho. A atividade foi primeiro realizada individualmente, seguida de reflexões em subgrupos e finalizada no grupo grande. Seguiu a atividade com o texto “o mercado do trabalho”, obtido a partir da obra de Levenfus (1997, pp. 74-75), que foi proposto para ser lido em subgrupos e na sequência foi discutido no grupo. Para encerrar a sessão, anunciou-se o tema do encontro seguinte. O encontro retomaria a discussão sobre o mundo do trabalho, mais com cernida no mercado de trabalho e refletindo sobre as questões de emprego e desemprego. Em preparação para o referido encontro, os participantes deviam entrevistar um máximo de três profissionais. No entanto, foi-lhes recomendado que evitassem entrevistar o próprio pai ou mãe e familiares muito próximos. A cada participante foi entregue o roteiro de entrevista, intitulado “Conversando com quem entende” construído a partir da proposta de Dias (2002, p.26), “Entrevistando profissionais”, também utilizado no contexto do SOP.

Como foi antecipado, o *décimo encontro*, versou ainda sobre o tema “mercado de emprego”. As entrevistas feitas aos profissionais serviram de ponto de arranque para o debate

sobre a temática proposta. A atividade de entrevista com profissionais visou promover o conhecimento sobre a realidade e complexidade do mercado de emprego. Em seguida foi proposto que os participantes redigissem uma “Redação sobre a escolha profissional e de carreira”. Esta atividade objetivou colher informações sobre as condições pessoais, familiares e sociais que influenciam as escolhas profissionais deste grupo. O encontro foi encerrado com a orientação de que no décimo encontro teria a participação de alguns profissionais convidados.

A *décima primeira sessão* consistiu no diálogo com alguns profissionais da área das ciências da comunicação (docentes universitários), ciências contábeis (técnicos superiores), engenharia civil (docente universitário), medicina (dois médicos) e ciências jurídicas (um juiz). O objetivo deste encontro foi possibilitar o contato direto com a realidade do mundo profissional e do mercado de emprego na contemporaneidade. Igualmente, o encontro possibilitou o conhecimento sobre os percursos acadêmicos e formativos. A sessão foi encerrada com a orientação de que a *décima segunda sessão* decorreria após três semanas devido a interferência das eleições presidenciais e legislativas já que a escola seria usada para o efeito.

A *décima segunda sessão* foi pensada especificamente para se trabalhar na verificação do processo de intervenção, tratava-se do terceiro momento de avaliação. A primeira atividade a ser realizada foi a redação da “Carta ao Orientador Hipotético”, técnica usada também no contexto do SOP. A “Carta ao Orientador Hipotético” é uma estratégia de intervenção que objetiva colher sugestões para outras intervenções. Por ser direcionada a um orientador hipotético, os participantes sentem-se livres para se expressarem. Considerando que o clima na comunidade era o das eleições presidenciais, um dos participantes sugeriu que se redigisse uma “Carta ao Presidente da República”, cujo objetivo seria apresentar algumas preocupações e solicitações relacionadas com a escolha profissional e de carreira, ou seja com o futuro. Visto que os demais participantes concordaram, a proposta foi também acolhida pela equipe coordenadora e encarada como uma possibilidade de colher mais informações sobre as condições socioeconômicas e políticas que influenciam a escolha. Desta feita, após a redação da “Carta ao Orientador Hipotético”, seguiu-se a redação da “Carta ao Presidente da República”. Os textos produzidos foram integrados no conjunto das narrativas analisadas neste estudo. Como última atividade foi solicitado que os participantes respondessem a mais uma questão do roteiro: *Pense nos temas, na forma como os encontros foram conduzidos, na participação dos orientadores, dos colegas, no horário e em todas as outras atividades e diga o que mais interessou você.* O objetivo desta questão foi o de obter e sistematizar as

percepções dos participantes quanto aos temas desenvolvidos, o processo grupal, a participação dos integrantes, o horário e outros aspectos que pudessem emergir. A sessão encerrou com o anúncio do dia do “encerramento final” do grupo que foi realizado após duas semanas.

A sessão de encerramento contou com a presença dos integrantes da equipe coordenadora, pais e/ou encarregados de educação, gestores da escola e representantes da universidade a que a pesquisadora é vinculada. Este encontro consistiu na divulgação dos resultados preliminares do programa, na entrega dos certificados, lembranças (um *kit* de material escolar para cada integrante) e um pequeno convívio entre os integrantes.

Seis meses após o “encerramento” do processo grupal foi enviada a última parte das questões que compunham o roteiro. O intuito destas questões era reunir mais informações sobre as percepções inerentes ao processo grupal e aos resultados. Fica explicitado que a avaliação com os participantes concluintes deste estudo se baseou numa atividade em que os participantes responderam, individualmente a um roteiro de questões abertas e em diversos momentos do processo grupal: no *início* do processo, na fase *intermédia* da intervenção, no *final* do processo e seis meses após o término do processo grupal. Para tal, os participantes, foram convidados a se reencontrarem para responderem individualmente as questões elencadas a seguir.

1. *Diga o que levou você a participar até ao final do processo.*
2. *Pense nas expectativas que você trazia em relação ao grupo, e descreva o que você conseguiu alcançar, ganhar ou mesmo superar com ajuda do grupo.*
3. *A participação no grupo ajudou você a escolher e/ou definir a carreira? Comente a tua resposta.*
4. *Você participaria de mais um grupo de orientação profissional? Comente a tua resposta;*
5. *Que sugestões você daria para a realização dos próximos grupos de orientação profissional?*

A Tabela 3 mostra a síntese dos objetivos e das atividades (ou técnicas) desenvolvidas em cada sessão do procedimento de intervenção realizado.

Tabela 3. Síntese dos objetivos e atividades desenvolvidas em cada sessão

Sessão	Objetivos	Atividades/Técnicas/Questões avaliativas
1ª	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentar os integrantes - Motivar os participantes - Levantar as expectativas “Estabelecer contrato de trabalho” (<i>Work alliance</i>) 	<ul style="list-style-type: none"> - Técnica: Carícia de nomes - Questão 1. <i>O que o motivou a participar do grupo?</i> - Técnica do cartaz sobre as expectativas em relação ao grupo de OP
2ª	<ul style="list-style-type: none"> - Fortalecer o processo de integração e o comprometimento com o grupo e as tarefas de escolha 	<ul style="list-style-type: none"> - Descobrimento de nomes - A minha bandeira pessoal - Frases para completar
3ª	<ul style="list-style-type: none"> - Promover o autoconhecimento: tomar consciência sobre as habilidades, qualidades, limitações; refletir sobre a etapa da adolescência na escolha 	<ul style="list-style-type: none"> - Quem sou eu? - Perdas e ganhos na adolescência - Ser adolescente
4ª	<ul style="list-style-type: none"> - Refletir sobre a escolha - Refletir sobre a influência dos pais na escolha profissional e de carreira 	<ul style="list-style-type: none"> - Meu herói, meu ídolo - Cartilha: conversa na cozinha - Questão 2. <i>O que leva você a permanecer no grupo?</i> - Questão 3. <i>Você convidaria alguém a participar no grupo? Justifique a tua resposta</i>
5ª	<ul style="list-style-type: none"> - Estimular e promover diálogo entre pais e filhos; - Refletir sobre a influência dos pais na escolha profissional e de carreira 	<ul style="list-style-type: none"> - Texto: “Faça vestibular com seu filho, faça vestibular com seu pai” - <i>Role playing</i> do papel dos pais na escolha profissional - Carta aos Pais
6ª	<ul style="list-style-type: none"> - Refletir sobre os determinantes sociais na escolha profissional e de carreira - Colher as percepções dos integrantes quanto à pertinência do grupo 	<ul style="list-style-type: none"> - Filme: “<i>Bill Eliot</i>” - Quadro de Rotina - Questões 4 e 5: (a) <i>O que leva você a frequentar/permanecer ainda no grupo?</i> (b) <i>Você convidaria alguém a participar no grupo? Justifique tua resposta.</i>
7ª	<ul style="list-style-type: none"> - Refletir sobre a importância do planejamento no estudo 	<ul style="list-style-type: none"> - “Simulação de Exames de Admissão” (Vestibular): exemplares de exames anteriores. - Texto: o branco na hora da prova - Texto: O monstro chupa-tempo - Os desperdiçadores de tempo
8ª	<ul style="list-style-type: none"> - Refletir sobre a importância do estudo e planejamento e organização no estudo 	<ul style="list-style-type: none"> - Texto: “Eu tenho que estudar, eu tenho que passar” - Árvore dos objetivos
9ª	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer a realidade do mundo do trabalho - Refletir sobre os sentidos e valores atribuídos ao trabalho 	<ul style="list-style-type: none"> - Trabalhar é.... - Texto: o mercado de trabalho
10ª	<ul style="list-style-type: none"> - Promover o conhecimento sobre a realidade e complexidade do mercado de emprego - Refletir sobre os determinantes da escolha 	<ul style="list-style-type: none"> - Conversando com quem entende - Redação sobre a escolha profissional e de carreira
11ª	<ul style="list-style-type: none"> - Promover o conhecimento sobre a realidade e complexidade do mercado de emprego - Conhecer os percursos de formação acadêmica e profissional 	<ul style="list-style-type: none"> - Palestra com profissionais (profissionais da comunicação, médicos, técnicos superiores de conta, juiz)
12ª	<ul style="list-style-type: none"> - Avaliar o processo grupal na perspectiva dos participantes concluintes - Colher informações sobre as condições sociais, econômicas e políticas que influenciam na escola 	<ul style="list-style-type: none"> - “Carta ao Orientador Hipotético” - “Carta ao Presidente da República” - Questão 6. <i>Pense nos temas, na forma como os encontros foram conduzidos, na participação dos orientadores, dos colegas, no horário e em todas as outras atividades e diga o que mais interessou você.</i>
13ª	<ul style="list-style-type: none"> - Encerramento 	<ul style="list-style-type: none"> - Entrega de certificados de participação - Divulgação dos resultados preliminares (para a escola, pais e responsáveis) - Convívio - Entrega de lembranças aos integrantes (<i>kits</i> de material escolar)

6.6 Procedimentos para a Análise dos Dados

O tratamento dos dados em coerência com a abordagem qualitativa que permeia o estudo fundamentou-se na Análise Temática de Conteúdo iniciada por Bardin (1979) relida por Minayo (2006), e outros autores como que não divergem da sua linha de análise, a título de exemplo, Turato (2003).

Bardin (1979), na sua obra clássica sobre a Análise de Conteúdo, onde apresenta reflexões históricas, conceitos e modalidades, define a Análise de Conteúdo como sendo: “[...] um conjunto de técnicas de análise de comunicações visando obter, procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores quantitativos ou não, que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens” (p.107).

Na sua releitura, Minayo (2006), argumenta que no plano operativo, o processo de interpretação parte de uma leitura de primeiro plano até alcançar um nível mais aprofundando, sempre na tentativa de superar os significados manifestos e abraçar os significados mais latentes. Para o efeito, a análise de conteúdo relaciona estruturas semânticas (significantes) com estruturas sociológicas (significado) dos enunciados. Desta feita, as análises efetuadas neste estudo, foram organizadas com base etapas assinaladas por Bardin (1979), como básicas no trabalho com Análise de Conteúdo, descritas a seguir.

1. Pré-análise. Também apelidada de fase de pré-exploração do material ou de leituras flutuantes do *corpus*, esta etapa incidiu na organização das narrativas reunidas para a constituição do *corpus* para orientação das análises nas fases seguintes. A leitura flutuante se caracterizou por um contato direto e intenso com o material coletado onde além da escolha das narrativas a serem submetidas à análise, foram elaboradas hipóteses para a elaboração dos núcleos temáticos para a interpretação final. A constituição do *corpus* obedeceu a alguns critérios de validade qualitativa (Minayo, 2006; Oliveira, 2008), são eles: *exaustividade* (esgotamento da totalidade do texto), *representatividade* (que contenha a representação do universo pretendido); *homogeneidade* (clara separação entre os temas a serem trabalhados); *exclusividade* (um mesmo elemento só pode estar em apenas uma categoria) *pertinência* (adaptação ou adequação aos objetivos do estudo, as categorias devem dizer respeito aos objetivos da pesquisa e às questões que norteiam o estudo, às características da mensagem).

2. Análise descritiva (ou exploração do material). Nesta etapa, as narrativas coletadas e que constituíram o *corpus* de pesquisa foram bem mais aprofundadas, no sentido de que foram orientadas pelos objetivos, questões, hipóteses (neste estudo, expectativas de

resultados) e pelo referencial teórico, e destas análises surgiram quadros de referência, que visavam buscar sínteses coincidentes e divergentes das ideias patentes nas narrativas. Vale dizer que, nesta fase foi efetuada a exploração das narrativas organizadas na pré-análise o que possibilitou elencar as ideias levadas pela leitura flutuante, organizar as unidades de contexto, de onde são recortadas as unidades de registro (núcleos de sentido, palavras-chave, frases, temas, por exemplo) e buscar sínteses em similaridades e/ou divergências, visando uma categorização em temas de análise (Minayo, 2006).

3. Interpretação inferencial. Trata-se da fase de análise propriamente dita. A reflexão, a intuição, e o embasamento em materiais empíricos estabelecem relações com a realidade aprofundando as conexões das ideias, chegando, se possível à proposta básica de transformações nos limites das estruturas específicas e gerais. Segundo Minayo (2006), nesta fase, essas leituras permitem ao pesquisador transcender a mensagem explícita e embora de uma forma menos estruturada consegue visualizar pistas e indícios não óbvios, em outros termos significa que, o pesquisador busca superar a esfera do conteúdo manifesto nos documentos, tentando aprofundar análise através da tentativa de desvendar o conteúdo latente, simbólico, desvendando ideologias e tendências das características dos fenômenos sociais que se analisam (Minayo, 2006).

No caso do presente estudo, nesta etapa foram promovidas associações entre a base teórica (a perspectiva desenvolvimentista) que embasa o estudo e os objetivos previamente estabelecidos e as ideias, núcleos de sentido, identificados e exemplificados nas narrativas dos participantes o que sugeriu a definição dos sentidos em núcleos temáticos. O agrupamento dos sentidos seguiu o “modelo aberto” (Laville & Dionne, 1999, p. 216) ou “categorização não apriorística” (Campos, 2004, p.613), que consiste na organização das categorias não de forma fixa, mas no decurso das análises, ao contrário do “modelo fechado” (Laville & Dionne, 1999, p. 216), no qual o pesquisador decide *a priori* as categorias apoiadas em um ponto de vista teórico que submete frequentemente a prova da realidade. Em síntese, esta fase, ao se caracterizar por ser um movimento intenso e constante que consiste em “ir e vir” ao material analisado e o referencial teórico que norteia o estudo, sem perder de vista os objetivos previamente estabelecidos, deixa espaço que o pesquisador siga o seu próprio caminho baseado nos seus conhecimentos teóricos, práticos, norteado pela sua competência, sensibilidade, intuição, experiência e ainda limites (Campos, 2004).

Esta etapa apoiou-se também nas contribuições de Bauer (2002), o qual define a Análise de Conteúdo como uma “técnica para produzir inferências de um texto focal para seu contexto social de maneira objetivada” (p.191). Ao falar da inferência, Bauer (2002), focaliza

o plano simbólico que caracteriza o conteúdo de um material tomado como análise e adverte que o símbolo, para além de representar o mundo “remete a uma fonte e faz apelo a um público” (Bauer, 2002, p.191). Neste sentido, ao se fazer inferência deve-se considerar a dimensão sintática (a forma como determinado elemento é dito) e a dimensão semântica (o conteúdo do “texto” ou o que é dito, inclui temas e avaliações) (Bauer, 2002).

Cumpramos evidenciar ainda que com o intuito de tornar as análises mais profícuas nem todas as narrativas coletadas foram integradas no *corpus* de análise deste estudo. Sobre este aspecto, Bardin (2009) defende a necessidade e importância da restrição da amostragem argumentando nos seguintes termos:

Nem todo o material de análise é susceptível de dar lugar a uma amostragem, e, nesse caso, mais vale abstermo-nos e reduzir o próprio universo (e, portanto, o alcance da análise) se este for demasiado importante. A amostragem diz-se rigorosa se a amostra for parte representativa do universo inicial (p.123)

Na esteira dos pressupostos arrolados anteriormente, as narrativas analisadas foram transcritas e apresentadas nos anexos deste trabalho e para salvaguardar a identidade e singularidade dos participantes, nenhuma narrativa foi transcrita reportando o nome do autor (participante).

Em base a estas premissas foram efetuadas as análises e discussões que seguem no próximo capítulo.

CAPÍTULO 7

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Este capítulo versa sobre a análise e a discussão das narrativas discriminadas para o efeito e em base aos objetivos, questões e expectativas do estudo, o capítulo apresenta cinco subseções. A primeira focaliza a análise e discussão da “Carta aos Pais”, a segunda se debruça sobre os dados referente à “Redação sobre a escolha profissional e de carreira”, na sequência, foram feitas as leituras referentes a “Carta ao Presidente da República”, os registros referentes às perguntas abertas do roteiro e por fim a “Carta ao Orientador Hipotético”.

Antes de adentrar nas análises, cumpre em primeiro lugar, evidenciar que as análises efetuadas não são estanques, no sentido de que não são dadas como “ponto final” e não pretendem estabelecer uma meta absolutamente objetiva (o que seria ilusório!), já que a língua enquanto objeto simbólico deixa espaço para “novas” e “outras” interpretações, (que poderão ser promovidas e mobilizadas por outros pesquisadores ou leitores). Em segundo lugar, é preciso recordar que, as narrativas na qualidade de histórias de vida, se caracterizam por serem abertas, múltiplas, que adotam e adaptam formas culturais dadas pela cultura e presentes nos seus discursos contextuais (McIveen & Shultheiss, 2012). Em decorrência destas constatações, buscou-se, entre vários sentidos, investir, perseguir, nos mais dominantes e/ou regulares o que levou a constituição dos núcleos temáticos evidenciados nas análises. Seguem as análises e discussões relativas à “Carta aos Pais”.

7.1 Condições pessoais e familiares que influenciam a escolha profissional e de carreira: Análise da Carta aos Pais

Esta seção é dedicada à análise e discussão das narrativas expressas por meio da “Carta aos Pais” (Melo-Silva & Pereira, 2002; Melo-Silva et al. (2005); Melo-Silva et al. (2013); Silva, Venturini & Melo-Silva, 2005; Chicote, Melo-Silva & Sousa, 2015), uma estratégia de comunicação entre pais e filhos no contexto da orientação profissional e de carreira, desenvolvida pela Profa. Lucy Leal Melo- Silva e aplicada no SOP. Conforme antecipado no capítulo referente ao processo de coleta de dados, as cartas foram produzidas após duas leituras em grupo, do texto “Influência dos pais”, do livro, “Faça vestibular com seu filho, faça vestibular com seus pais” (Levenfus, 1997, pp. 43-54) e da cartilha, “Conversa na Cozinha” (Melo-Silva & Pereira, 2002). Em base aos critérios apresentados no item referente aos procedimentos de análise de dados, as 24 cartas coletadas foram restringidas

para uma amostragem de 16 cartas. Para salvaguardar a identidade e singularidade dos participantes as cartas foram identificadas como “Carta aos Pais 1” (CP1), “Carta aos Pais 2” (CP2), e assim por diante. No contexto das análises, foram reportados trechos, citações ou recortes extraídos das cartas tomadas em análise, as quais foram transcritas no Anexo A e nenhuma carta reporta o nome do autor (participante).

Os dados apontam várias possibilidades de interpretação, ou seja, as interpretações podem ser múltiplas (mas não qualquer uma), no sentido de que uma infinidade de possibilidades de significações poderia sugerir diversos núcleos de significações, no entanto, para o presente estudo, foram privilegiados três núcleos temáticos, que apontam para tensões, dilemas vivenciados pelos participantes diante das escolhas, a saber: (a) sentidos de negação das expectativas parentais *versus* afirmação da própria liberdade de escolha; (b) sentidos de resistência face às expectativas parentais; e (c) a escolha profissional entre aprovação das expectativas familiares e continuidade de desejos e/ou tradições familiares. Seguem as análise e discussão referente ao primeiro núcleo.

Sentidos de negação das expectativas parentais versus afirmação da própria liberdade de escolha

As análises evidenciaram uma regularidade temática que oscila entre dois polos que se contrapõem em torno do objeto escolha profissional e de carreira. Trata-se de narrativas que enquanto de um lado, os participantes revelam, a partir de diferentes formas de argumentação, assumir alternadamente atitudes de negação diante das expectativas parentais, e de outro, afetados pelas atuais condições de produção, próprias de sujeitos contemporâneos que se definem pela liberdade de escolha e pela sua condição de poder efetuar as próprias escolhas sem interferência externas, afirmam a sua quase inquestionável liberdade de escolha.

Portanto, acima de qualquer heterogeneidade discursiva que possa caracterizar ou coabitar o interior de cada narrativa, foi possível observar que pelo menos em cinco cartas (CP1, CP2, CP3, CP9, CP13) as narrativas dão indícios da existência de embates entre a liberdade da escolha e as expectativas parentais. Neste núcleo temático três recortes ilustrativos são discutidos.

Meus queridos pais eu gostaria que ninguém da minha família me obrigasse ao que eles querem, mas sim o que eu quero. Meus queridos familiares, não quero que nenhum dia me obriguem a ser polícia não suporto ser (...). Eu quero ser um advogado ou Doutor. (CP1) (16 anos, 9ª classe, sexo masculino).

Observando este recorte, percebe-se que este participante introduz o seu discurso com uma saudação impregnada de sentimentos de respeito, estima e consideração, dirigida aos próprios pais, “meus queridos pais”, que representam figuras de autoridade. No entanto, na mesma formulação, nota-se que o sujeito empregando o advérbio de negação “nenhum”, produz efeitos de repúdio, rejeição que se dirigem não apenas à esfera parental, que seriam seus interlocutores diretos, mas alcançando outros interlocutores imaginários, fazendo assim, transcender a sua negação a uma dimensão mais ampla, ou seja, da “minha família” para “meus familiares”, deixando implícito que a pressão não provém apenas do núcleo familiar (pai e mãe) o que à luz do contexto em que a narrativa foi elaborada assume um significado peculiar já que no contexto moçambicano aos membros da família alargada é sempre reservada uma palavra quando um filho pretende tomar uma decisão, embora este sujeito mostre-se contrário a tal prática (ou tradição). A narrativa mostra tentativa do adolescente na diferenciação de si em relação às figuras de autoridade e de atitudes de independência e autoafirmação próprias deste estágio do desenvolvimento, ou seja, a adolescência.

Estas constatações evocam as reflexões de Bronfenbrenner (1994), quando argumenta que as ações conjuntas realizadas entre pais e filhos são construídas socialmente, ou seja, a construção de projetos pessoais e familiares não acontece num vácuo, mas é impregnada por um conjunto de valores, normas, crenças, significados, crenças culturais e estabelecimentos históricos, os quais interferem de uma forma direta ou indireta. Na mesma ordem de raciocínio, McMahon e Watson (2015) argumentam que as histórias de vida que os sujeitos contam não nascem dum vácuo, ou seja, emergem das realidades dos contextos dos clientes.

Ainda no que se refere ao efeito de negação presente na narrativa em questão, nota-se que o sujeito se dirige a um referente e um objeto específico, isto é, a profissão que lhe é imposta a abraçar: ser polícia, o que para ele é insuportável, mobilizando assim não um simples repúdio, mas apontando outras pistas de interpretação, que podem incluir o imaginário que se constrói em torno do “ser polícia” no específico contexto sócio-histórico em que esta opinião é moldada.¹⁶

Ademais, a narrativa em causa encerra anunciando sua escolha, “eu quero ser advogado ou Doutor”. Duas profissões que, em última instância, podem estar no mesmo nível (para abraçar uma ou outra, é necessário passar por uma formação universitária) são apresentadas em alternativa à obrigação de ser polícia porque “ser advogado ou Doutor”

¹⁶ No que concerne ao contexto moçambicano, ser polícia significa subscrever-se a uma das profissões que oferece riscos, condições de trabalho precárias e até o salário que é definido como “magro”, seja em termos de prestígio, porque polícia é “corrupta”, polícia é “pobre”, pior se se tratar dos famosos “cinzentinhos”, nomeação pejorativas “naturalizada” para a categoria de polícia de proteção civil em Moçambique.

reforça um discurso que socialmente vai-se solidificando, segundo o qual, a formação universitária é o único caminho que garante sucesso e felicidade.

Em síntese, o desejo de autonomia manifestado pelo sujeito, a resistência à imposição corrobora o estudo de Duarte, Melo-Silva, Santos e Bonfim (2005), ao evidenciar que os adolescentes que passam pelo momento de escolha profissional já apresentam uma bagagem anterior a este período, que inclui expectativas e desejos familiares, uma bagagem muitas vezes presente nos pais e nos adolescentes de forma inconsciente.

“Pai eu cheguei a um momento em que eu posso ter uma decisão, eu gostaria que eu pudesse escolher um curso e que tu possas gostar por que há pais que quando um filho escolhe um curso proibem. Então gostaria de ter uma conversa entre nós. É que eu tenho meu programa na minha cabeça de ser médico e tu não concordas porque tens um curso para mim, então é melhor me dares antes que eu tome minha decisão” (CP2) (9ª classe, 16 anos, sexo masculino).

Neste recorte prende particular atenção a afirmação do sujeito: “Pai cheguei a um momento em que eu posso ter uma decisão”. Mas como definir, entender, caracterizar esse momento em que o sujeito entende reunir capacidades de tomar uma decisão? Talvez apenas procurando desvendar o implícito que subjaz a esta afirmação, ou seja, tomando em consideração que o sujeito silencia o fato que sendo adolescente (não mais criança!) já reúne idade, maturidade que o permitiria tomar uma decisão própria senão que autônoma. Para argumentar a sua posição, o sujeito recorre à experiência pessoal, avançando que “há outros pais que quando um filho escolhe um curso proibem”, desaprovando tal experiência e afirmando implicitamente sua independência, embora ignorando a complexidade que caracteriza o processo de escolha profissional e a multiplicidade de fatores que envolve tal escolha. Contudo, não se pode escamotear que logo de imediato o sujeito “recua” apelando ao diálogo: “então gostaria de ter uma conversa entre nós” exprimindo a necessidade do diálogo.

Em sintonia com o relato anterior, o sujeito elege também uma profissão considerada de prestígio, que pressupõe abraçar a carreira universitária: “É que eu tenho meu programa na minha cabeça de ser médico”, trazendo em cena as condições sócio ideológicas desta profissão, se se tomar em consideração que hoje, em Moçambique, ser médico não equivale a um simples exercício de uma profissão, mas antes, ocupar uma posição social de prestígio, como também ocorre no Brasil.

A conclusão da narração em análise merece também uma atenção, já que o dilema do jovem entre buscar o que ele pretende e deseja, e o enfrentamento das barreiras ou opiniões contrárias, conforme expresso a seguir. “É que eu tenho meu programa na cabeça, de ser médico e tu não concordas”. O registro evidencia certo nível de conflito que o sujeito

experimental, reforçada pelos apelos do atual mercado de emprego, onde a carreira de médico se configura entre as mais prestigiadas o que leva o participante a experimentar um dilema entre seguir o desejo dos pais ou então ser seduzido pelo mercado. Sob esta ótica, as aspirações, projeções, expectativas dos pais sustentariam também, de forma consciente ou inconscientemente, o conflito na quecarctetiza este participante na tomada de decisão de carreira.

Conforme foi apresentado no âmbito da revisão da literatura sobre abordagem da influência parental, esta narrativa vem corroborar alguns achados empíricos evidenciados por alguns autores no contexto dos modelos teóricos que sustentam o estudo. Em primeiro lugar, pode-se recordar o estudo de Gottfredson (1981) reportado por Guichard e Huteau (2001), onde a autora, pautada na perspectiva desenvolvimentista ampliou a investigação sobre a influência familiar, tendo considerado que a escolha por uma carreira é permeada por representações sociais das profissões, algo que começava a ser construído no seio familiar. Ainda no contexto desta linha de pesquisa, Trusty (1996) constatou de forma direta a influência que os pais exercem no processo de escolha profissional dos filhos, ao verificar que o envolvimento positivo dos pais durante o desenvolvimento de carreira dos jovens promovia comportamentos construtivos e percepções positivas de futuro. Em segundo lugar, pode-se considerar a abordagem avançada pelo modelo desenvolvimentista-contextualista, destacando as contribuições de Vondracek et al. (1984), a qual focaliza o desenvolvimento como algo a ser construído continuamente entre o indivíduo e o meio. O autor, apoiando-se na abordagem de Bronfenbrenner (1994), destacou a constante interação entre o indivíduo e o meio e considerou o meio familiar como um “microssistema” do sujeito, e nesta ótica a família influencia diretamente suas expectativas e aspirações (Vondracek, 1990, 2001).

Ainda sobre este aspecto merecem destaque os estudos de Almeida e Melo-Silva (2011) e Carvalho e Taveira (2009, 2010), os quais para além de terem identificado processos através dos quais os pais influenciam as escolhas de carreira dos filhos reconheceram o papel dos pais no desenvolvimento e execução de planos de carreira tendo recomendado o aprofundamento do papel dos pais no desenvolvimento de carreira, nomeadamente quanto ao comportamento intencional dos pais.

Para alargar a discussão parece pertinente recorrer ao estudo realizado por C. Santos (2005) sobre o papel da família na escolha profissional, o qual foi posteriormente corroborado por outros estudos (Fouad, *et. al*, 2010; Wong & Liu, 2010; Manaia, Medeiros, Gonçalves, Melo-Silva, 2013; Shen *et. al.*, 2014), onde foi reforçada a ideia de que os sentimentos despertados nos adolescentes pela família são muitas vezes contraditórios e ambivalentes,

demonstrando que a mesma tem influência em relação a um projeto de vida e, inclusive, do ponto de vista prático, com a ajuda financeira. Ribeiro (2005) estendeu esta abordagem ao contexto universitário, o qual, partindo da hipótese de que cada adolescente tem um projeto pessoal e profissional que lhe é destinado com a família, relacionou a construção do projeto familiar com a evasão universitária, tendo evidenciado que o projeto profissional sócio familiar poderia ser um dos elementos determinantes associado à evasão universitária.

No entanto, não menos importantes são os resultados do estudo realizado por Shen et al. (2014), os quais abordando a questão sobre a pressão familiar e suporte entre os estudantes asiáticos, evidenciaram que viver com expectativas parentais e estereótipos internalizados parcialmente servem como variáveis mediadoras na autoeficácia, no desenvolvimento de expectativas e interesses ocupacionais. Em relação a este núcleo temático foi identificado, ainda, o recorte seguinte.

Agradeço imenso a vossa preocupação com o meu futuro, mais dizer para a mãe que lamento imenso, pois tomei uma decisão para minha vida, ela quer que eu seja médica futuramente, mas lamento, e é, com muita tristeza, que eu digo que não será possível seguir o que ela quer para mim, porque futuramente eu gostaria de ser uma jornalista, ou de fazer Direito. É isso que eu gosto e admiro muito e quero fazer (CP3) (12ª classe, 18 anos, sexo feminino).

Esta formulação se diferencia das anteriores por envolver na “disputa” as duas figuras, pai e a mãe: “Agradeço imenso a vossa preocupação com o meu futuro”. Sobre este aspecto e sobretudo o fato evidente de que esta participante se inscreve no papel social “mulher”, o estudo de Trusty (1996) pode ser tomado em referência, quando afirma que os pais (ambos) influenciam mais no desenvolvimento educacional na escolha de carreira de suas filhas do que de seus filhos. Ademais, o jogo de paráfrase “mãe lamento imenso (...)”, “mas lamento e é com muita tristeza...”, “eu digo que não será possível”, que sustenta a negação à expectativa materna demonstra não apenas a sua resistência à autoridade materna, mas também, optando pelo curso de Jornalismo ou Direito, evidencia o seu interesse pela carreira universitária, uma das vias para alcançar a almejada carreira de prestígio: “É isso que eu gosto, admiro muito e quero fazer”.

Sentidos de resistência face às expectativas parentais

Neste núcleo temático, serão analisados os recortes extraídos das narrativas que apontam para posições que manifestam resistência diante das divergências entre as expectativas parentais e a busca da realização pessoal, o que é descrito em termos de “sonhos”, “gostos”, “desejos”. Este

núcleo faz referência a sete cartas (CP4, CP7, CP13, CP16, CP8, CP11, CP12). A divergência entre expectativas parentais e aspirações dos filhos é um dos pontos nodais que tem sido apontado, na literatura da Orientação Vocacional/Profissional, já que a família, especialmente os pais, exerce seu forte poder de influência ao impor os filhos o que deve ser feito, acreditando estar a contribuir para a educação dos seus filhos.

As referidas divergências se sustentam em uma diversidade de fatores socioeconômicos (por exemplo, falta de meios financeiros; condição de emprego/desemprego; nível de escolaridade dos pais), fatores de natureza desenvolvimental (por exemplo, necessidades de independência) e, também, das mudanças sociopolíticas, relacionadas com as novas formas de individuação do sujeito moderno no modo de produção capitalista, onde os indivíduos, neste caso, os adolescentes vão se descobrindo como sujeitos jurídicos (com seus deveres e direitos) e sua livre expressão, tentando resistir as tradicionais práticas que marcam o exercício de autoridade no contexto moçambicano. Todos estes fatores afetam também os adolescentes levando-os a se definirem (ilusoriamente) em sujeitos responsáveis e donos de sua vontade o que desemboca nestas atitudes de “resistência”, face às expectativas parentais e em prol das próprias liberdades pessoais, naturalizando que as escolhas são “pessoais” e “livres”, sugerindo, implicitamente rupturas com a tradição caracterizada por uma atitude de submissão à autoridade parental.

Para abrir as análises avançadas foi selecionado o seguinte trecho: “Pai, eu estou a ouvir dizeres que tu gostarias que eu fosse professor, mas estou a ver que não vai dar. O que estou a pedir é que eu quero ser um enfermeiro, e preciso da sua ajuda pai, e ser bem respeitado, para amanhã brilhar com meu futuro” (CP7) (10ª classe, 16 anos, sexo masculino). Ao se dirigir de imediato ao seu interlocutor direto, traz em cena as expectativas do pai: “estou a ouvir dizeres que tu gostarias que eu fosse professor” o que entra em desacordo com o seu desejo: “eu quero ser enfermeiro”, instaurando assim, um embate entre duas formações sociais inscritas nas duas profissões em jogo, pois o sujeito ao discordar com o “ser professor” e subscrever-se ao campo da saúde, avança uma autoimagem de “ser Enfermeiro”, “bem respeitado”, “que vai brilhar”, fazendo emergir os sentidos positivos que caracterizam as profissões que se integram na área saúde em detrimento do ser professor.

Nesta ordem de reflexão, parece pertinente aprofundar a indagação sobre o que subjaz a esta negação “estou a ver que não vai dar”. Que ideia o sujeito pretende transmitir sobre o ser professor? O que estimula tal negação? As respostas às estas indagações só podem ser alcançadas se tomadas em consideração as condições de produção da narrativa. Para começar pode-se afirmar que este trecho “presenteia” uma série de discursos “pré-existentes”, que

sustentam a rejeição do sujeito em ser professor. No caso concreto, o sujeito ao afirmar que quer ser enfermeiro e para tal solicita ajuda e apoio com vista a “ser bem respeitado, para brilhar com o meu futuro”, implicitamente (d)enuncia as atitudes que desqualificam a profissão professor.

Sobre esta posição do sujeito, com propriedade vale dizer que, como em outros contextos sociais, também em Moçambique o ser professor está generalizadamente e gradualmente desvalorizado, desde as condições de trabalho, o salário que também é indigno até o próprio prestígio, daí que o discurso do sujeito encontra significado, pelo menos na realidade em que ele está inserido. Ademais, sempre à luz das condições de produção deste enunciado, pode-se inferir que a escolha do pai é válida enquanto ser professor em Moçambique se configura, pelo menos para a classe desfavorecida como a única via para alcançar de forma mais rápida a transição escola-trabalho (emprego), a profissão mais imediata para suprir as necessidades de subsistência pessoal e familiar. Daí a expectativa paterna não pode ser apenas reconduzida à simples pressão familiar, mas deve ser entendida a partir de um contexto mais amplo que inclui os condicionamentos socioeconômicos e a própria dinâmica do mercado de emprego. Esta posição dos pais pode ser também explicitada com um estudo efetuado por Dias e Sá (2014), o qual, buscando apreender a relação do estatuto sociocultural da família com a escolha acadêmica bem como o significado percebido na família da entrada de um dos membros no Ensino Superior (ES), destacou que os recursos educativos e econômicos das famílias dos estudantes são fatores-chave nos processos de escolha e matrícula em cursos universitários. Sob esta perspectiva, os pais do sujeito conscientes dessas limitações não ousam incentivar o filho a almejar uma outra carreira, dado que a formação é menos onerosa, mais célere e com emprego garantido. Nesse sentido, os pais agem como um fator que influencia na decisão dos filhos quanto à escolha de carreira mais que o próprio grupo de pares (Pinto & Soares, 2001).

Em síntese, esta posição do sujeito pode ser mais compreendida fazendo referência a um estudo recente realizado por Tartuce, Nunes e Almeida (2010), o qual, buscando investigar a atratividade da carreira docente no Brasil entre adolescentes concluintes do ensino médio, de escolas públicas, verificou-se que a rejeição à carreira docente é recorrente entre os jovens pesquisados, tendo apurado que a justificativa da rejeição se relaciona à ausência de identificação pessoal com a docência, às condições sociais financeiras de exercício da profissão, à própria experiência escolar dos alunos e à influência familiar, o que pode se aproximar a situação deste sujeito. Na mesma ordem de reflexão se insere o trecho descrito a seguir.

Amados pais, me sinto firme acerca da minha carreira profissional, aquela que uma vez havia dito para vocês, ser jornalista. Embora eu saiba que a mama não gostou muito da ideia, eu ainda estou pensando na mesma carreira profissional. Já o pai tem uma opinião diferente sobre isso, ele tem me dado força para a profissão que abracei, mas mesmo assim gostaria que tivesse apoio em ambas partes, tanto da mãe e do pai. Espero que percebam e que continuem a investir nos meus estudos (CP11) (12ª classe, 17 anos, sexo feminino).

Este trecho se configurou como pertinente na medida em que o sujeito exprime necessidade de apoio proveniente das duas figuras paternas, pai e mãe. Nesta direção, um estudo de Palmar e Cochran (1988) ressalta que os pais se configuram como uma fonte de apoio emocional no processo de tomada de decisão de carreira. Ainda nesta linha, um estudo realizado por Schröder et al. (2011) que se debruça sobre as intenções de carreira de adolescentes de famílias comerciantes e que se propunha a identificar as percepções sobre sua participação no desenvolvimento profissional dos filhos universitários, corroborou com achados empíricos anteriores que demonstraram o impacto das influências individuais e da sociabilização dos pais nas intenções de sucessão antecipadas nos filhos. Outro estudo a ser destacado e que pode ser considerado como atualização dos estudos já efetuados e que apontam para a necessidade de diálogo e apoio, foi levado adiante por Oliveira e Dias (2013) e evidencia que o diálogo, apoio emocional e material atuam como mediadores da participação dos pais no desenvolvimento de carreira dos filhos.

O próximo núcleo temático apresenta como atitudes comportamentais na infância e as expectativas parentais podem assumir outra forma de influência para os filhos no processo de escolha profissional e de carreira.

A escolha profissional entre aprovação das expectativas familiares e continuidade de desejos e/ou tradições familiares

Este núcleo temático faz referência aos relatos que apontam para uma convergência ou concordância entre as expectativas parentais e os desejos dos filhos (CP10, CP5, CP15, CP6, CP14), no entanto, a discussão a seguir é feita em torno de dois recortes extraídos de duas cartas.

O sonho do meu pai era de ser Engenheiro depois de “desconseguir” ele disse que eu devia ser como ele e por “sorte ou azar” sou bom a Desenho e por isso deu-me o seu trono”. (CP10) (8ª classe, 14 anos, sexo masculino).

Querido pai eu escrevo-te esta carta para dizer que eu no meu futuro queria ser TÉCNICO AGROPEQUÁRIO¹⁷ para mostrar a minha tradição como você é também PEQUÁRIO eu mando desculpa se você não gostou do meu sonho mas o meu sonho termina aí, estou a pedir que acredite (CP5) (10ª classe, 16 anos, sexo masculino) (grifos do autor da narrativa).

O primeiro recorte se configurou como significativo na medida em que mobiliza um aspecto novo no que concerne ao modo como as expectativas parentais podem influenciar diretamente ou indiretamente as decisões de escolhas de carreira dos filhos. O sujeito inicia mostrando que o sonho do pai era ser engenheiro e de imediato esclarece ao seu interlocutor (leitor) que se trata de um sonho frustrado, (“desconseguiu”), embora as razões não sejam avançadas. Em contraposição com as narrativas inseridas no contexto dos núcleos anteriores, este sujeito exhibe uma clara adesão às expectativas paternas, mostrando, explicitamente, sua aprovação e submissão e à autoridade paterna: “ele disse que devia ser como ele (...)”. A partir deste trecho se percebe que o pai na qualidade de modelo de referência entra em jogo na construção da identidade pessoal e ocupacional (Manaia, Medeiros, Gonçalves, Melo-Silva, 2013), nos processos de socialização dos filhos e nas intenções de sucessão antecipadas nos filhos (Schröder et al., 2011), e como as ocupações parentais e os valores profissionais impactam as escolhas profissionais dos filhos (Pablo-Lerchundi et al., 2015). Chama atenção ainda a disponibilidade e o engajamento do sujeito que se exprimem na preocupação em revitalizar e concretizar o sonho paterno sem colocar nenhum questionamento e presumindo apenas que a habilidade a desenho (disciplina) seria suficiente para ascender ao referido trono, conforme se lê: “e por “sorte ou azar” sou bom a Desenho e por isso deu-me o seu trono”, o que deixa a escolha ainda no plano de fantasias (Super, 1980,1990; Taveira, 2000).

Em síntese, o registro em análise evoca um estudo recente, realizado por Sawiri, Creed e Zimmer-Gemback (2014), no qual os autores, propondo-se em verificar se a autoeficácia pode ser associada positivamente aos efeitos das expectativas, as aspirações de carreira e o planejamento e exploração, entre vários aspectos, concluíram também que a influência de pessoas significativas na escolha individual de carreira e comportamento em um contexto coletivista é mais forte e mais direto, ou seja, para os referidos autores, os adolescentes, nos contextos coletivistas, tendem a ser mais susceptíveis aos desejos dos pais.

Por sua vez, o segundo trecho entra em sintonia com o núcleo temático e sustenta de modo ainda mais explícito a questão da escolha entendida como continuidade de uma tradição

¹⁷ Este erro ortográfico ilustra as lacunas tanto na redação quanto na articulação das suas idéias que caracteriza um número significativo de participantes, o que até certo ponto dificultou a análise das narrativas. Estas dificuldades podem ser enquadradas no recorrente discurso e debate sobre a qualidade de educação que desafia os educadores no contexto do sistema educativo moçambicano.

familiar, já que à semelhança do trecho anterior, o sujeito também se dispõe a efetivar a uma possível expectativa paterna em relação à carreira que deve abraçar, no entanto, ao contrário do primeiro sujeito, que assume como uma “consigna” já explicitada pelo genitor, este sujeito vive a expectativa parental num plano imaginário que tende, embora de forma inconsciente, evitar possível conflito, pressão, divergência com as aspirações paternas, conforme “queria ser TÉCNICO AGROPEQUÁRIO para amostrar a minha tradição como você é também PEQUÁRIO”. No entanto, esta posição é preocupante na medida em que o sujeito não se questiona sobre os motivos que levaram o pai a abraçar a referida carreira, “apagando” assim uma gama de alternativas ao se atracar e atrelar-se aos condicionamentos de tipo culturais e/ou tradicionais.

Uma outra contribuição pertinente para compreender este trecho e no geral este núcleo temático, emana das pesquisas feitas no âmbito da compreensão do impacto da influência das variáveis socioeconômicas e culturais na carreira. Apenas para ilustrar, Oliveira e Melo-Silva (2010), buscando descrever o perfil de concluintes de cursos de graduação de Química, Biologia e Psicologia de uma universidade pública brasileira, verificaram que a escolaridade dos pais, o nível socioeconômico e a natureza do ensino cursado estavam proporcionalmente relacionados ao sucesso no vestibular e à escolha de carreira, o que em parte pode caracterizar a situação deste interlocutor.

Sintetizadas as condições pessoais e familiares que afetam as escolhas deste grupo de participantes, a próxima seção focaliza os fatores familiares e socioeconômicos que na ótica dos participantes influenciam suas escolhas profissionais e de carreira.

7.2 Condições familiares e socioeconômicas que influenciam a escolha profissional e de carreira: “Análise das Redações sobre a escolha profissional e de carreira”

Para responder à um dos objetivos deste estudo, esta seção, apresenta uma discussão sobre as condições familiares e socioeconômicas apontadas pelos participantes no contexto da “Redação sobre a escolha profissional e de carreira”. Tomando como referência os critérios considerados para análise da “Carta aos Pais”, cumpre evidenciar que foram coletadas vinte e duas (22) “Redações sobre a escolha profissional e de carreira”, no entanto, conforme avançado na seção referente aos procedimentos da análise, apenas 17 (dezessete) redações foram analisadas. Cada redação foi identificada como Redação 1 (Rd.1), e a segunda como Redação 2 (Rd.2), assim por diante. As redações na sua íntegra são exibidas no Anexo B. A leitura dos dados permitiu a construção de quatro núcleos temáticos. O primeiro núcleo versa

sobre as condições familiares e socioeconômicos, as quais levam um grupo considerável de participantes a reconduzir suas escolhas profissionais e de carreira à uma espécie de plano de adiamento; o segundo núcleo discute a instabilidade e oscilação do mercado de emprego evidenciada pelos participantes; o terceiro núcleo se debruça sobre a necessidade de apoio e aprovação familiar na escolha profissional e de carreira e o quarto e último núcleo discute a relação entre as crenças de autoeficácia positiva com a escolha profissional e de carreira manifestada pelos participantes.

A escolha profissional e de carreira entre o plano de adiamento, do “se” e “depois”

Este eixo temático contempla as redações que de um modo geral, reportam falas que dão indícios de que uma diversidade de condicionamentos socioeconômicos atuam como variáveis que colocam a realização da carreira almejada, sobretudo, a carreira universitária mais distante. Em consequência dessas barreiras, nota-se que os participantes reconduzem suas escolhas a uma espécie de plano secundário ou até mesmo a um adiamento, o que gramaticalmente é marcado pela recorrência do uso do condicional “se”, do advérbio de tempo, “depois” ou do advérbio de negação “não” (não agora), apenas para exemplificar. O adiamento da escolha a curto e médio prazo funciona aqui como uma estratégia possível para contornar as dificuldades que ameaçam o alcance do “sonho” almejado. Em outros termos, pode-se afirmar que as falas dos sujeitos mais uma vez confirmam o que a literatura antecipou, o fato de que a escolha profissional envolve uma infinidade de fatores intrínsecos e extrínsecos que podem facilitar ou dificultar a decisão de carreira (Pertas, Arosquipa & Gutierrez, 2013), ou seja, como afirmam Manaia, Medeiros, Gonçalves-dos-Santos e Melo-Silva (2013, p.22), “o processo da escolha profissional encontra-se imbricado em uma complexa rede de fatores, que comportam tanto a dimensão social quanto a individual”. Para explicitar estas premissas avançadas, seis redações (Rd1, Rd2, Rd3, Rd.8, Rd11, Rd.15) foram incluídas nesse núcleo temático. Um primeiro trecho é descrito a seguir.

“Depois de tanto pensar tomei uma decisão de operações matemáticas só para chegar até lá: primeiro, tenho que ingressar para Academia Militar, sendo um curso barato e quase de custo zero, depois de dedicar-me estes quatro anos de formação fora de casa, só assim depois de formar-me e receber o meu próprio salário é que vou seguir realmente o curso de jornalismo” (Rd.11) (18 anos, 12ª classe, sexo masculino).

Há sinais de que no plano pessoal, este sujeito manifesta um certo grau de clareza, segurança e um nível de exploração vocacional aceitável em vista da construção da própria identidade ocupacional. O trecho é significativo ainda na medida em que evidencia também a necessidade da autonomia almejada na adolescência e manifestada por este participante. Sobre a autonomia, Manaia, Medeiros, Gonçalves e Melo-Silva (2013) comungam a ideia de que a questão da autonomia em relação aos pais é complexa, visto que abarca vários âmbitos, entre os quais, o afetivo, econômico e questões práticas como a organização da própria casa.

A dificuldade de vivenciar a autonomia que se almeja nesta fase é manifestada por um outro participante, conforme anotado no fragmento a seguir.

No meu futuro gostaria de seguir o curso de professorado, mas por enquanto, quando acabar o ensino secundário não vou ingressar logo na universidade, isso por causa das condições que os meus parentes oferecem, vou fazer o curso de serralheria mecânica e quando eu tiver meus fundos é que posso ingressar na universidade com ajuda dos meus parentes (Rd.2) (16 anos, 10ª classe, sexo masculino).

No trecho anterior está clara a auto percepção quanto ao apoio recebido dos pais, o reconhecimento do papel dos pais no desenvolvimento e execução de planos de carreira (Carvalho & Taveira, 2009) e da família como um dos principais elementos que tanto pode ajudar quanto dificultar o jovem em sua escolha no momento de decisão profissional (Almeida & Pinho, 2008). O relato, mais uma vez mostra o quanto o apoio afetivo e instrumental podem ser determinantes na concretização dos planos de carreira dos filhos (Dias & Sá, 2014). Ademais, este registro mostra o desejo do participante em prosseguir com a formação superior, no entanto, a impossibilidade de aceder ao ensino superior mais uma vez corrobora os achados do estudo realizado por Dias e Sá (2014), no qual os autores concluíram que os recursos educativos e econômicos das famílias são fatores-chave nos processos de escolha de matrícula no Ensino Superior. Outra reflexão é sugerida pelo recorte que se segue.

Primeiro dizer que meus pais já aceitaram mas não há condições para fazer no próximo ano porque meu pai quer montar um negócio dele e não vai conseguir pagar o meu instituto. Assim estou a pensar em concluir a 12ª classe e procurar emprego, e se der certo trabalhar, aí vou fazer o meu curso ou melhor, curso dos meus sonhos. A minha mãe me apoia e se ela pudesse me ajudaria. Se eu não conseguir o emprego vou me inscrever no instituto de saúde e dar o meu máximo para ser uma das aprovadas, farei o curso e depois de concluir vou fazer o curso de jornalismo com meu próprio salário (Rd.3) (12ª classe, 18 anos, sexo feminino).

A questão da autonomia financeira retorna e desta vez é diretamente posta em relação com os condicionamentos socioeconômicos, levando o autor da narrativa (participante) a manifestar atitudes que podem ser referenciados como fatores de resiliência (por exemplo,

vontade de viver, autoestima, esperança, crença, autonomia, iniciativa, autodeterminação, por exemplo) (Frankly, 1989), no sentido de que, ao invés de promover crenças negativas, agem como força motivadora, para alcançar a mobilidade social e econômica almejada. Na mesma linha de reflexão integra-se o relato de uma outra participante com a seguinte afirmação: “mesmo que não seja logo advogada, sei que um dia irei conseguir mas enquanto espero me ocuparei em algum sitio trabalhando para não me tornar preguiçosa assim aos poucos irei em frente” (Rd.1) (18 anos, 12ª classe, sexo feminino).

Os relatos apresentados evidenciam um aspecto importante relacionado com os processos de transição, mais especificamente, da universidade-trabalho (Oliveira, 2014; Oliveira, Melo-Silva & Taveira, 2015). Sobre este aspecto, as autoras, debruçando-se sobre a definição e características do processo de transição universidade-trabalho, evidenciam a não linearidade da transição universidade-trabalho, o que parece bem explicitado no trecho em causa. Ainda na visão de Oliveira et al. (2015, as rápidas transformações no contexto socioeconômico, colocam em questão a linearidade do desenvolvimento e construção de carreira.

Em decorrência das velozes transformações no contexto socioeconômico mais amplo, a construção da carreira e as trajetórias profissionais no início do sec. XXI tem sido caracterizadas pela instabilidade e pela imprevisibilidade, como apontado pela literatura. Passa a existir um consenso de que não há um padrão linear para o desenvolvimento e a construção de carreira, por isso o indivíduo deverá ser capaz de se adaptar periodicamente as transições e construir novos sentidos para suas experiências de vida e trabalho (p. 91).

No geral, os depoimentos tomados em consideração neste núcleo temático demonstram um nível significativo de percepção e consciência dos participantes diante do atual cenário de incerteza e instabilidade que caracteriza o atual mercado de emprego, desafiando, desta feita, os pesquisadores e orientadores profissionais a buscar compreender as transições que ocorrem entre os diferentes estágios de desenvolvimento, as mudanças que ocorrem ao longo do processo de construção da carreira e na construção da própria identidade profissional (Oliveira, 2014; Oliveira et al., 2015; Savickas et al., 2009).

Do exposto decorre salientar que intervenções no contexto do desenvolvimento e educação para a carreira se configuram mais que urgentes o que desafia aos profissionais moçambicanos (educadores e psicólogos, por exemplo) a delinearem programas e serviços que possam apoiar os jovens a enfrentarem às atuais exigências colocadas pelas transformações que ocorrem em diversos âmbitos da vida social, com foco no mundo de

trabalho. Para sustentar a sugestão avançada no parágrafo anterior, o próximo núcleo discute sobre a instabilidade e oscilação do mercado de emprego apontada pelos participantes.

A Escolha profissional diante da instabilidade e oscilação do mercado de emprego

Este eixo temático foi constituído a partir das falas recorrentes em sete redações (Rd.5, Rd.11, Rd.12, Rd.16, Rd.17, Rd.6; Rd.14). Em síntese, os relatos integrados neste núcleo convergem em apontar de forma mais explícita o quanto a concepção da linearidade da carreira e dos percursos de vida está sendo gradualmente colocada em questão. Nesta linha de hipóteses, Barros (2010/2011) caracterizando a carreira no atual contexto socioeconômico ressalta o que se segue.

Os percursos de vida – nas suas vertentes pessoal, social, familiar e de trabalho – deixaram de ser lineares, caracterizando-se por múltiplas transições que o indivíduo tem que enfrentar, munido de recursos que for construindo: as competências que lhe facilitem adaptabilidade e a flexibilidade mas também a iniciativa e a capacidade de transformar acasos e acontecimentos em oportunidades (p. 141).

O depoimento de uma outra participante corrobora a citação anteriormente apresentada, evidenciando como as instabilidades e oscilações que caracterizam o mundo e mercado de emprego agrava o conflito destes participantes, tornando a escolha mais desafiadora, como se pode conferir neste trecho: “pensando no mercado de emprego fico um pouco preocupada visto que este varia de tempo em tempo, isto é, depende do tempo, é instável, oscilante. Mas com sacrifício, com trabalho árduo cada um se ambienta com essas variações” (Rd.5) (12ª classe, 18 anos, sexo feminino).

O depoimento em análise pode ser sustentado pela radiografia efetuada por Nota e Rossier (2014), ao afirmarem que tais mudanças exprimem-se de várias formas, tais como o baixo salário, a redução de nível e qualidade de vida, os contratos precários, condições de trabalho desfavoráveis, baixos benefícios de aposentadoria, entre outros aspectos, que para além de desequilibrar o mercado de trabalho, provocam medo, preocupação e desconfiança no futuro, o que parece ser vivenciado e reportado por estes participantes. Esta mesma experiência é testemunhada por um outro participante que exprime seu medo nos seguintes termos: “tenho também medo depois de concluir Academia Militar nesses quatro anos, que encontro tudo mudado quanto às condições de ingresso nas universidades e à mudança no mercado de trabalho, visto que dia após dia tende a mudar e ser mais difícil” (Rd.11) (12ª

classe, 18 anos, sexo masculino). O mesmo medo, angústia e incerteza foram evidenciados em outro fragmento.

“Agora no mercado de emprego não sei quanto é que um advogado ganha, as vezes ouço que depende das condições do cliente mas como gosto dessa profissão continuarei lutando até eu conseguir mesmo que não seja logo advogada. Quanto ao mundo de trabalho está duro para encontrar trabalho” (Rd.5) (11ª classe, 17 anos, sexo feminino).

Como se pode notar, conscientes das ameaças e das instabilidades, estes participantes sentem-se pressionados a mobilizar possíveis estratégias e alternativas que os possibilite contornar tais desafios e (re)direcionar seus percursos de vida, entre as quais a aposta na confiança nas assim chamadas carreiras de prestígio as quais vislumbram como uma das possíveis vias que permite conciliar as necessidade de subsistência pessoal e familiar, a participação social, o sucesso profissional e realização pessoal. Embora discutível, a ideia de combinar ou garantir prestígio social, subsistência, realização pessoal e sucesso na carreira atravessa de forma particular outras três redações cujas citações são apresentadas a seguir.

Agora o mundo de emprego está tudo bem e vai estar sempre bem, o que eu percebo o dinheiro para não morrer de fome neste curso existe, há muito emprego no mercado, pelo que eu sei, quem faz o curso de Direito tem muitas saídas, pode ser um procurador, pode ser um juiz, e também pode ficar como advogado, então não há problemas” (Rd.12). (10ª classe, 16 anos, sexo masculino).

“Eu quero ser agrônomo (engenheiro) porque eu vejo que lá há muita garantia. Essa profissão é muito conhecida no mercado de emprego, eu quero desenvolver essa profissão porque tem vantagens” (Rd.17) (10ª classe, 16 anos, sexo masculino).

“Para mim o curso de advogado quanto ao mercado de emprego é bastante importante, porque não interfere na minha escolha, (...) é bem pago, pois isto me leva a aderir o curso de advogado” (Rd.6) (11ª classe 17 anos, sexo masculino).

No geral, as preocupações patentes nos relatos apresentados anteriormente, de certo modo atualizam as reflexões de Barros (2010/2011), a qual, descrevendo a mudança, a incerteza e o percurso de vida no contexto da intervenção com jovens adultos observa o que se segue.

Se o percurso de vida se constrói num contexto social e econômico específico, ele próprio caracterizado pela incerteza e instabilidade, adaptação a situações de mudança torna-se uma necessidade incontornável na vida de cada indivíduo. Condições socioeconômicas imprevisíveis, com mercados de trabalho tocados por uma economia global, onde a ideia dos ‘direitos adquiridos’ colide com as limitações da realidade, determinadas por condicionantes demográficos e econômicos, transferem, para cada indivíduo, a responsabilidade de garantir a sua empregabilidade (p. 141).

Enquanto de um lado, as posições destes sujeitos corroboram mais uma vez, a necessidade de expandir a intervenção profissional, numa ótica preventiva e

desenvolvimentista, sem contudo ignorar a fase acional da escolha (Carvalho & Taveira, 2009), de outro lado, estas narrativas vinculam o quanto, o mercado de emprego, junto a outros fatores como a família de origem, se configuram como outros fatores que influenciam as decisões vocacionais e de carreira (Fath, 2011).

Embora sob forma de denúncia, as narrativas trazem à tona um outro elemento importante a ser considerado no contexto da intervenção em orientação vocacional, profissional ou de carreira, isto é, a necessidade de desenvolver competências profissionais como meio para enfrentar a instabilidade e superar as desigualdades que se observam no mercado de emprego. Um outro trecho resume a hipótese avançada anteriormente: “eu acho que o mercado de trabalho deveria melhorar muito para empregar profissionais competentes. No caso da minha escolha penso que é uma grande facilidade porque para além de poder trabalhar em conjunto posso também trabalhar sozinha e eu acho isso muito bom” (Rd.14) (12ª classe, 17 anos, sexo feminino). Para legitimar a ideia defendida no depoimento anterior, Barros (2010/2011) destaca o que se segue.

Ao nível individual, um contexto de trabalho instável em que o ônus da aquisição de competências e conhecimentos é do indivíduo e não da empresa, uma vez que a carreira, no geral, se desenvolve sem vinculação a uma organização específica, implica também uma maior autonomia. Ao aumento do isolamento e da desumanização e da necessidade de correr riscos, o indivíduo tem que responder, construindo uma carreira que atravessa os limites das organizações (p. 141).

Para além de evidenciar a responsabilidade que os sujeitos devem assumir no desenvolvimento das competências requeridas hoje no mercado de emprego, a autora do trecho analisado anteriormente antecipa algumas denúncias relacionadas com desigualdades e algumas práticas de injustiça que lamentavelmente afetam o contexto social moçambicano, ou seja, o fato de que, segundo a autora do relato analisado, as pessoas assumem os postos de trabalho sem reunir competências requeridas para a profissão que desempenham, denúncias que foram explicitadas na “Carta ao Presidente da República”. O próximo núcleo debruça-se sobre a necessidade do apoio e aprovação familiar manifestada por um grupo considerável de participantes.

A escolha profissional de carreira e a necessidade de apoio e aprovação familiar

A necessidade de apoio e aprovação familiar para a escolha foi apontada por quase todos os participantes, no entanto, para análise e discussão nesta sede, foram tomadas em consideração dez (10) redações (Rd.1, Rd.2, Rd.3, Rd.5, Rd.9, Rd.11, Rd.12, Rd.15, Rd.16, Rd.4), cujos trechos serão gradualmente reportados.

No geral, conforme antecipado, os participantes manifestam desejos de apoio familiar para a escolha profissional. Um amplo grupo venceu a importância do apoio recebido para concretizar suas escolhas, tendo destacado a pertinência do diálogo, do apoio material e/ou financeiro, o apoio emocional, conforme relatado nos recortes a seguir.

“Em relação à família também dizer que até agora não há nenhum impedimento, dizia antes, estou livre. Serei o primeiro advogado da família, vou passar e vou resolver casos da família. Então acredito que se eu conseguir a família vai-me ajudar bastante na carreira, dando-me força, dando-me coragem, dando-me conselho, até eu chegar a ser grande e maravilhoso” (Rd.12) (10ª classe, 16 anos, sexo masculino).

“Os meus pais já concordaram com a minha profissão mas quando penso na economia dos meus pais fico desmoralizado porque este século XXI os ministros da educação querem dinheiro, não é possível encontrar trabalho de graça além de ser empregado ou cozinheiro” (Rd.16) (10ª classe, 16 anos, sexo masculino).

Tais formulações corroboram os achados de Oliveira e Dias (2013) em um estudo qualitativo baseado na análise de conteúdo, que objetivou identificar a percepção dos pais sobre a participação dos mesmos no desenvolvimento de carreira. Foram identificadas três categorias: diálogo, apoio emocional e material, e influência descritos como imprescindíveis para as escolhas de carreira dos filhos. Nessa linha de reflexão, se insere o trecho de uma outra redação no qual o autor (participante) afirma: “quanto aos meus pais eles concordam com a ideia e prometeram me apoiar porque para mim esse curso de serrilharia mecânica acho não ser tão difícil porque eu acho que serei capaz de fazer uma vez que eu tenho experiência nessa área” (Rd.2) (10ª classe, 16 anos, sexo masculino).

No contexto da revisão da literatura efetuado sobre este tema, a influência da família foi também destacada em estudos sobre carreiras mais específicas como, por exemplo, a escolha do curso de Medicina. Souza et al. (2013), destacaram que nos primeiros anos do curso de Medicina a família foi apontada como o fator que mais influência na escolha embora nos últimos anos o fator financeiro tenha sido apontado como o mais prevalente na escolha da especialidade. Estas conclusões podem ser ilustradas também a partir da fala de três participantes, os quais apontam que o apoio da família parece determinar a efetivação da escolha nos primeiros momentos.

“A minha família quer que eu seja médica e eu adoro a profissão e eles me ajudam também nos estudos” (Rd.4) (10ª classe, 16 anos, sexo feminino).

Sendo assim eu sei que tenho muitas barreiras por enfrentar ao longo do caminho em que uma delas é fazer entender aos meus pais de que esta é a profissão que eu escolhi mas no fundo sei que eles me apoiam nisso mesmo mostrando resistência” (Rd.5) (11ª classe, 17 anos, sexo feminino).

“Mas as dificuldades que eu vou encontrar pode ser na parte financeira, só que o apoio da minha família agora eu tenho” (Rd.9) (12ª classe, 17 anos, sexo feminino).

Carvalho e Taveira (2009) ressaltam que na percepção dos adolescentes há uma distinção entre apoio afetivo e o apoio instrumental que é fornecido pelos pais, o que parece bem explicitado nos trechos anteriormente reportados. A importância do apoio familiar, em particular a aprovação parental, a qual pode condicionar todo o tipo de apoio se constitui como um fato relevante para o contexto moçambicano, dada a especificidade cultural que caracteriza a relação de autoridade entre pais e filhos. Uma outra reflexão que pode subsidiar a compreensão desta constatação pode emanar do estudo realizado por Arulmani (2013), que focaliza a abordagem cultural no contexto indiano. O referido autor concluiu que os fatores culturais como a aprovação parental e a atribuição de prestígio tem uma forte influência na formação de interesses de carreira e ocupacionais. Desta feita, encontrar os “pontos sensíveis” que marcam a relação e interação familiar e que podem estar na base da falta de diálogo e aprovação para a efetivação das escolhas se configura como um dos pontos de reflexão mais desafiadores no contexto de intervenção que pauta por envolver os pais no processo de escolha dos filhos. O relato de um dos participantes, a seguir, parece relacionar melhor a importância da comunicação apontada pelos relatos apresentados.

Um sonho que mais tarde, no passado senti dificuldades em continuar pelos simples facto de que meu pai queria que eu fosse médico mas depois de ter participado neste mesmo grupo de orientação profissional e em conversa com gente mais velha (um amigo sociólogo e um teólogo) fui ganhando coragem e formas de como falar com meu pai daquilo que eu vinha preparando para investir no meu futuro. Graças a Deus ele já aceita e me apoia naquilo que eu quero (Rd.11) (18 anos, 12ª classe, sexo masculino).

A necessidade de comunicação efetiva entre pais e filhos também foi destacada por Taveira (2009) num estudo realizado em Portugal, que envolveu alunos, pais, professores e orientadores vocacionais e foi descrita como um processo que pode ser potencialmente esclarecedor quanto a questões escolares e profissionais para o filho. A referida autora advoga ainda que através da comunicação os pais podem incentivar os seus filhos na participação de experiências que explorem o universo vocacional, podendo auxiliar na resolução de problemas emergentes e no alerta às dificuldades. Na mesma ordem de reflexão, o estudo realizado por Manaia, Medeiros, Gonçalves e Melo-Silva (2013) recomenda intervenções que envolvam os pais dos filhos em processos de orientação profissional e de carreira, com o intuito de promover o diálogo entre pais e filhos, analisar os processos de comunicação familiar de modo a promover a desejável influência dos pais nas decisões dos filhos. Para tal,

o estudo propõe a “Carta aos Pais”, como estratégia de comunicação dos filhos sobre a escolha de carreira. Ademais referidos os autores recomendam ainda avaliar a inserção dos pais nos serviços de orientação profissional frequentados pelos seus filhos, investigando a opinião dos familiares a respeito do serviço oferecido e dos resultados obtidos.

A necessidade de desenvolver modelos de intervenção que contemplem os pais, foi também evidenciada num outro estudo realizado por Carvalho e Taveira (2010), ao reconhecerem o papel dos pais no desenvolvimento e execução de planos de carreira dos alunos do ensino secundário e tendo recomendado aprofundar o papel dos pais no desenvolvimento de carreira, nomeadamente quanto ao comportamento intencional dos pais, e a necessidade de desenvolver modelos integrativos de intervenção no ensino secundário.

Os trechos analisados atualizam também o estudo efetuado por Restubog et al. (2010), os quais, baseados na abordagem cognitivo-social, hipotizaram que o apoio parental, e o aconselhamento de carreira foi também destacado como elemento facilitador do desenvolvimento da autoeficácia de carreira e que de consequência afetaria a tomada de decisão o que a sua volta influenciaria a persistência. Ademais, parece importante sinalizar que os relatos tomados em consideração apontam que a questão do apoio torna-se mais complexa na medida em que não se circunscreve apenas ao apoio proveniente da família de origem, mas extrapola para outras dimensões temporais e sociais, a destacar futuros papéis sociais, conforme projetado neste relato: “depois posso pensar em ter filhos. Eu sei que as dificuldades não faltam, mas com ajuda dos meus pais e meu namorado acho que vou conseguir” (Rd.3) (12ª classe, 18 anos, sexo feminino). Sobre a posição patente no relato anterior, Manaia, Medeiros, Gonçalves e Melo-Silva (2013) evocando Soares (2002) fundamentam o excerto apresentado a seguir.

A escolha de carreira envolve também uma dimensão temporal, visto que o momento da escolha é o momento presente, e é nesse momento que o adolescente definirá o seu futuro, mas baseado em suas referências passadas e na percepção que o indivíduo construiu – relacionamento com seus próximos – dos papéis profissionais (p.25).

Ainda sob esta ótica, Müller (1988), avançou que, a escolha de uma profissão supõe que o indivíduo precisa conscientizar-se a respeito de si, de suas possibilidades e da capacidade de se imaginar cumprindo aquele papel, que envolve não apenas questões ocupacionais, mas também sociais, conforme atesta o relato a seguir.

“Para iniciar os meus pais me apoiam, eles aceitaram aquilo que eu quero ser. Agora não sei se um dia meu esposo irá aguentar com toda a rotina porque eu sei que ser advogada não é um serviço fácil terei que enfrentar várias barreiras na vida

profissional assim como na vida social, mas eu espero que ele goste da minha profissão porque eu gosto” (Rd.1) (12ª classe, 18 anos, sexo feminino).

Ainda sobre este aspecto Manaia, Medeiros, Gonçalves e Melo-Silva (2013) elucidam que quando o adolescente efetua uma escolha profissional “ele também escolhe um estilo de vida, uma rotina, um ambiente para viver, sendo duas escolhas imbricadas: o que ele quer fazer e o que ele quer ser” (p.25). Nesta direção, a intervenção em Orientação Profissional e de Carreira é imprescindível no sentido de que “pode possibilitar o acompanhamento de um processo mais amplo, no qual o adolescente faz busca para se tornar sujeito das suas próprias escolhas em um âmbito geral de sua vida” (Manaia, Medeiros, Gonçalves & Melo-Silva, 2013, p.25). Em função de futuros estudos, não parece supérfluo destacar o estudo realizado por Fouad *et. al*, (2010) onde os autores, buscando validar a Escala de Influência Familiar, cujos achados empíricos providenciaram suporte para consistência interna e validade de construto da escala e sustentaram quatro “fatores-solução” compostos da subsescala informação; suporte/apoio; apoio financeiro; expectativas familiares e valores/crenças.

O próximo núcleo debate sobre a importância das crenças de autoeficácia positiva na escolha profissional e de carreira.

Escolha profissional e crenças de autoeficácia positiva

Um último núcleo de significados recorrente nas colocações de nove participantes (Rd.7 Rd.9; Rd.10; Rd.11; Rd.12; Rd.13; Rd.14) foi reconduzido às crenças de autoeficácia positiva. Ao longo da análise e discussão, alguns trechos protótipos foram tomados para ilustrar as argumentações. No entanto, cumpre destacar que não se trata de entrar no mérito da discussão sobre as crenças de autoeficácia, as quais vêm sendo já investigadas por muitos autores do contexto internacional, alguns dos quais buscaram desenvolver instrumentos de avaliação (Hackett & Betz, 1981; Taylor & Betz, 1983; Ambiel & Noronha, 2011a; 2012; entre outros), deste construto conceituado como importante em vários domínios da vida (Bandura, 1986) e em particular no processo de escolha profissional. Um outro grupo de estudos propõe que a promoção da autoeficácia se constitui como um dos objetivos a ser alcançado no contexto da intervenção no âmbito da orientação profissional e de carreira (Lent, Brown & Hackett, 1994; Lopes & Teixeira, 2012; Melo, Pereira, & Silveiro, 2014; Lyons, Schweitzer & Eddy, 2015, entre outros). Em particular, a teoria da escolha de carreira de Lent e colaboradores (1994), partindo de um modelo causal que sugere que a autoeficácia e as expectativas de resultado se configuram como principais influências para os

comportamentos exploratórios e decisórios (Texeira & Barros, 2010/2011). Por sua vez, Vilhjálmsdóttir (Nota & Rossier, 2015) aborda as crenças de autoeficácia no contexto da promoção da identidade vocacional e da adaptabilidade de carreira, associando-a à autodeterminação, capacidade de tomar decisão, e outros aspectos, para além de advogar que as crenças de autoeficácia também fazem parte das competências de carreira e formam-se dentro das interações no contexto imediato e amplo.

Ainda no contexto da intervenção em orientação de carreira, um estudo recente, desenvolvido por Lyons, Schweitzer e Eddy (2015) busca, entre outros aspectos, examinar a autoeficácia de carreira e a transformação de atitudes de carreira enquanto um construto mediador entre a resiliência e satisfação de carreira. Portanto, partindo da consideração de que a autoeficácia para a escolha profissional é conceituada como a confiança dos indivíduos para se engajar em tarefas de decisão profissional (Noronha & Ambiel, 2016, p.200), considerou-se importante trazer em análise e discussão alguns relatos que tendem a se nuclear em torno do construto da autoeficácia.

Para abrir a discussão foi destacado o trecho a seguir: “O que pode facilitar a entrar lá é a confiança em mim mesma, estudar muito, ser corajosa, gostar muito do curso, adorar ajudar as pessoas e desenvolver o mundo em geral” (Rd.4) (10ª classe, 16 anos, sexo masculino). A partir deste relato percebe-se que face a cada vez mais reduzida previsibilidade do percurso profissional, torna-se importante “focalizar no desenvolvimento de competências de adaptação, *coping* e resiliência, enquanto competências fundamentais para lidar com os desafios da atualidade, a curiosidade, a persistência, a flexibilidade e o otimismo” (Barros, 2010/2011, p.149). No entanto, é preciso frisar que tais competências não brotam do acaso, ou seja, não emergem de forma mágica, são modeladas dentro do contexto social e cultural e no mesmo contexto devem ser reforçadas com ações intencionais, ou seja, é necessário, desenvolver intervenções vocacionais que podem assumir uma perspectiva mais preventiva, visando à educação de conhecimentos, competências e atitudes que promovam, nos destinatários, a flexibilidade, desenvolvimento pessoal e integração em vários contextos e confronto com múltiplas transições (Guichard, 2001). Neste sentido, não seria suficiente afirmar, como um dos participantes que, “nas profissões podemos encontrar todo o tipo de problemas, mas quando a pessoa confia em si mesmo tudo pode superar. E eu acreditando em mim e com apoio da minha família, eu tenho fé que vou chegar lá” (Rd.9) (12ª classe, 17 anos, sexo feminino).

Prosseguindo, Barros (2010/2011, p.149), referenciando-se a outros estudos (Mitchell, Levin & Krumboltz, 1999) evidencia a necessidade de “ajudar os jovens no desenvolvimento

da capacidade de resiliência e da capacidade para identificar e transformar acasos e ocorrências em oportunidades de conhecimento, de desafio, de exploração e de crescimento pessoal” (p.149). Mais especificamente, as falas reportadas anteriormente vinculam que as intervenções, sejam elas individuais ou programas em formato estruturado, devem adicionalmente trabalhar na “mudança de atitudes e expectativas face ao trabalho e alterar algumas crenças que podem dificultar o confronto com contextos de mudança” (Barros, 2010/2011, p.149).

Foi destacada também a percepção da autoeficácia positiva em outro excerto: “mas não depende somente da minha família como também de mim mesma por isso tenho me esforçado muito para desde já começar a aprender matemática que é uma disciplina que muito tem a ver com a minha profissão embora eu não vou dominar muito mas gosto” (Rd.14) (18 anos, 12ª classe, sexo feminino).

Embora as narrações desses participantes, evidenciem, na sua maioria, alto grau de motivação para correr riscos ou não se acomodar às rotinas e empreender para conduzir ativamente a sua vida e criar oportunidades, Barros (2010/2011, p.150) alerta que “trabalhar e confrontar as crenças paralisantes e enraizadas, substituindo-as por crenças mais funcionais, se torna vital, para não correr o risco de polarizar as crenças religiosas e culturais”. A necessidade de trabalhar de forma intencional e consciente sobre tais crenças é reforçada por um dos participantes segundo o qual, “apesar de ter problemas econômicos, pela fé que Deus me deu, sinto-me que um dia serei um engenheiro para contribuir com o futuro de Moçambique. Pouco a pouco a vida a andar e ter o que preciso!” (Rd.10) (10ª classe, 16 anos, sexo masculino). Sobre a importância de trabalhar as crenças positivas, cumpre ressaltar o que aponta Barros (2010/2011), a seguir.

Discutir e refletir – através de histórias de vida e de reflexão pessoal – sobre a crença de que falhar é um desastre, substituindo-a pela crença de que tentar é sempre uma grande experiência de aprendizagem; ou confrontar a crença de que vale a pena vitimizar-se perante um fracasso, substituindo-a pela receptividade à exploração da oportunidade escondida nas dificuldades, pondo o foco nas soluções e não nos problemas (p.150).

A partir dessas ideias, é relevante frisar que, (des)construir e trabalhar uma série de crenças religiosas, culturais e sociais que circulam no contexto moçambicano, e que, lamentavelmente freiam a criatividade e o protagonismo que deveria caracterizar os jovens moçambicanos é mais que urgente. A título de exemplo, pode-se afirmar também que vale trabalhar a crença de que as coisas acontecem ao “acaso”, por “sorte”, por “azar”, por “destino”, “por feitiço” e desenvolver reflexões que promovam atitudes e comportamentos

que estão na base da presumida “sorte” e que não espelham mais do que a capacidade de estar vigilantes ou de “tirar vantagem das oportunidades” (Barros, 2010/2011, p.150), porque conforme defende ainda a referida autora, a “melhor forma de prever e de planejar o futuro, é criá-lo” (Barros, 2010/2011, p. 150), dado que, lamentavelmente, a atitude exposta por um participante, segundo a qual “todo o mundo sabe que ‘nada vem ao acaso’, com o esforço sempre chega-se lá. Vou atrás dos meus objetivos por mais longe eles estejam” (Rd.13) (17 anos, 11ª classe, sexo masculino), ainda está longe de ser generalizada entre a maioria dos jovens da faixa etária a que pertence este participante e muito menos na geração mais adulta. Outra reflexão interessante emerge da colocação de um dos participantes que exprime sua crença nos seguintes termos: “eu acho que as dificuldades que eu teria são: ver pessoas mortas, operar uma pessoa e a operação dar errado, ver ferimentos graves, sair de noite. Mas com o tempo isso habitua-se, acho que depois vou conseguir enfrentar essas dificuldades. Mas desistir nem pensar!” (Rd.7) (10ª classe, 16 anos, sexo feminino).

Nota-se que este sujeito tende a fundar sua escolha nas “crenças de resultado e de objetivos” (Paixão, 2010/2011, p.64), destacando a sua capacidade de adaptação gradual à futura profissão. Nesta ordem de raciocínio, contextualizado, o estudo desenvolvido por Lopes e Teixeira (2012), pode servir de referência para trabalhar as crenças de autoeficácia para o grupo que participou deste estudo e outros grupos semelhantes. Apenas para sintetizar, o referido estudo, foi realizado com alunos em um ambiente multicultural, de escola pública e de grupos minoritários, no contexto português, e baseado na perspectiva sociocognitiva, analisou os projetos de carreira, crenças de autoeficácia e sucesso escolar e sugeriu relação positiva entre crenças e projetos futuros, bem como entre crenças e avaliação pessoal do desempenho. Entre outras conclusões, o estudo destaca a necessidade de intervenções na ótica de educação para a carreira desde os primeiros anos de escolaridade.

Nesta direção, utilizar medidas do construto na prática pode ser útil também em função do planeamento e avaliação de intervenções que visam promover a autoeficácia (Wang, Zhang & Shao, 2010; Noronha & Ambiel, 2011a, 2011b, 2012), o que no caso do presente estudo, possibilitaria observar ou verificar a médio e longo prazo, os efeitos das crenças avançadas por este grupo de participantes, em particular, no que diz respeito a implementação e comprometimento com projetos de carreira. Trata-se, de uma questão aberta, e ao mesmo tempo desafiadora, mas a ser integrada na agenda de pesquisa.

A próxima seção discute sobre as condições socioeconômicas que influenciam a escolha profissional e de carreira dos participantes. A discussão se apoia na análise da “Carta

ao Presidente da República”, uma das narrativas que foi sugerida pelos próprios participantes ao longo do processo grupal.

7.3 Condições contextuais que influenciam a escolha profissional e de carreira: uma leitura da “Carta ao Presidente da República”

A “Carta ao Presidente da República” se configurou como uma das estratégias para indagar a incidência dos fatores que influenciam a escolha profissional e de carreira, um dos propósitos avançados neste estudo. Neste sentido, após a leitura flutuante, foi possível constatar a pertinência da análise destas narrativas por terem mobilizado e trazido à tona outros fatores socioeconômicos que na visão dos participantes, dificultam suas aspirações e escolhas de carreira.

Desta feita, em base aos critérios já referenciados, das 17 cartas coletadas foram analisadas e discutidas dezesseis (16) cartas. Para garantir a preservação da identidade e singularidade dos participantes, as cartas foram codificadas com as siglas CPR1, CPR2, referentes à Carta ao Presidente República 1, Carta ao Presidente da República 2, sucessivamente. Alguns trechos extraídos das cartas tomadas em consideração para análise serão ilustrados gradualmente. Os depoimentos dos participantes fizeram referência a um contexto social e econômico e foram organizados em dois núcleos temáticos. O primeiro núcleo sobre as demandas relacionadas com oportunidades de formação para realizar suas escolhas profissionais e de carreira foi organizado com o subtítulo “a escolha profissional e de carreira e as demandas de oportunidades de formação”. E, no segundo núcleo foram reunidas narrativas que evidenciam algumas denúncias que na visão dos participantes influenciam negativamente e (in)diretamente nas próprias escolhas profissionais e de carreira, sob o subtítulo “escolha profissional e de carreira diante das denúncias de práticas de corrupção”.

Antes de adentrar nas análises é importante alertar que as falas veiculadas em cada “Carta ao Presidente da República” ilustram as histórias contadas pelos indivíduos, e enquanto parte das histórias e vida estão vinculadas à um determinado contexto social, cultural, histórico econômico e político (McMahon & Watson, 2015). Portanto, se na proposta dos referidos autores, as histórias de carreira refletem as culturas onde são construídas e contadas, decorre que as narrativas destes sujeitos devem ser “lidas” e “validadas” em função do contexto social em que foram construídas. Isto posto, segue a análise e discussão inserida no primeiro núcleo temático.

A escolha profissional e de carreira e as demandas de oportunidades de formação

As falas inseridas nesse núcleo temático mostram como os participantes (d)enunciam as barreiras que dificultam a concretização das escolhas, em particular o acesso às instituições de formação no nível superior. As falas dos participantes estão relacionadas com a insuficiência de instituições de ensino superior, a expansão desigual de tais instituições e a ausência de políticas públicas voltadas para a educação e a promoção de oportunidades de formação profissional. Mais especificamente, os participantes interessados em algumas carreiras lamentam o fato de que as instituições relacionadas com tais carreiras são ainda insípidas e que em consequência disto não respondem à grande procura dos jovens que precisam enfrentar os desafios apresentados pelo atual mercado de emprego. Na ótica destes participantes, a não satisfação desta demanda devido a insuficiência de instituições de natureza pública está estreitamente vinculada ao fato de que a maioria dos cursos apontados são apenas ministrados em instituições que se localizam na zona sul do país, o que de certa forma, embora implícito nos seus relatos, pode ser visto como uma espécie de reprodução das desigualdades regionais que de certa forma caracterizam as relações sociais e políticas entre o norte e o sul do país. Alguns fragmentos apresentados a seguir corroboraram tais afirmações.

“Venho por este meio pedir que facilite-nos na nossa educação, não que estas não estão facilitadas mas quero dizer que ponha algumas escolas mais perto, por exemplo existem faculdades que somente estão na capital do país, no caso da Faculdade de Relações Internacionais, de Jornalismo, entre outras, assim torna-se um pouco mais difícil porque para além da distância e o alojamento, é muito complexo ir para lá, visto que nem todos tem familiares” (CPR10) (12ª classe, 16 anos, sexo masculino).

“Peço sua gentileza presidencial para aumentar as faculdades de estudo mas não privadas, para que as pessoas tenham mais facilidades nos estudos, melhor dizer com a sua vida própria e isso seria mais fácil ter vagas para estudos” (CPR6) (9ª classe, 15 anos, sexo masculino).

“Vim por este meio pedir por muito para mandar pôr o Instituto Aduaneiro Governamental aqui em Nampula. Senhor Presidente, peço pelo menos em três regiões do nosso País, haver pelo menos um Instituto governamental em cada capital. Senhor Presidente, nós não temos condições para ir a Maputo” (CPR11) (11ª classe, 16 anos, sexo masculino).

“O curso que eu desejo fazer é Jornalismo, visto que este curso é pouco abrangente em todas as províncias e isso coloca barreiras no meu sonho, porque no norte só é possível cursar na universidade UCM, que é a Universidade Católica de Moçambique e depois de fazer o curso terei que ir fazer especialização em Maputo, Capital. Na verdade, eu queria que o senhor presidente criasse condições de ao menos em cada região do país duas faculdades qualificando especialistas na área de comunicação” (CPR2) (12ª classe, 18 anos, sexo feminino).

“Gostaria que houvesse mais universidades, mais faculdades de formação de jornalismo e gostaria também que os salários dos jornalistas aumentassem um pouco

mais e houvesse também escolas primárias e secundárias em todo o país e mais universidades, faculdades em todas as províncias de Moçambique para que aqueles que querem realizar seus sonhos mais não conseguem realizar por falta de condições pode-se fazer universidades nas suas próprias províncias” (CPR 15)(10ª classe, 15 anos, sexo feminino).

As demandas dos participantes incluem outras especialidades, como a formação para a docência em nível superior que apenas é oferecida por uma instituição pública o que torna a disputa da relação candidato vaga mais desafiante, conforme notifica o registro de um dos participantes.

“Sou um estudante dedicado, gostaria de fazer o meu curso numa das universidades do nosso país, mas com as condições que os meus pais oferecem vejo que ser um pouco difícil, então venho por este meio pedir a vossa excelência para pode fazer mais universidades de formação de professores, porque na nossa província só vejo a UP então isso há concorrência com menos vagas” (CPR3) (12ª classe, 18 anos, sexo masculino).

Os participantes mostram também que embora tenham apoio moral e afetivo da família, a ausência do apoio instrumental (por exemplo, apoio financeiro) associado à ausência ou insuficiência de instituições públicas de formação, agiganta as dificuldades na escolha e decisão, tendo em conta que as instituições de natureza pública permanecem como a única alternativa e esperança de realização pessoal e profissional, deste grupo cuja maioria das famílias vive situações de baixa renda, desemprego e outras situações de vulnerabilidade. O extrato a seguir pode sustentar a leitura avançada anteriormente.

“Eu, estudante da 9ª classe penso em ser contabilista, mas tenho poucos recursos por isso deposito minhas esperanças nas faculdades públicas, mas com o número de salas do curso haverá muitas dificuldades para ingressar na faculdade, por isso peço que com a sua tomada de poder que possam ser feitas mais faculdades públicas” (CPR9). (9ª classe 16 anos, sexo feminino)

Os relatos referenciados até aqui parecem preocupantes na medida em que podem em parte, constituir de base para fundamentar a indecisão vocacional, o desenvolvimento de crenças negativas acerca do mercado de trabalho para estes participantes. De fato, conforme afirma Faria (2013) as condições de emprego/desemprego da família podem funcionar como variável capaz de influenciar a escolha, o compromisso e a execução dos planos de carreira dos seus filhos, o que sugere, para esta camada de adolescentes, intervenções que contemplem a família e que visem “trabalhar as percepções acerca do próprio indivíduo (autoeficácia, autoestima, interesses, habilidades, valores) e do contexto socioeconômico e cultural que o cerca, da forma mais realista possível” (Levenfus, 2016, p.31).

Outro aspecto vincado pelas narrativas tomadas em resenha, está relacionado com a insuficiência de incentivos integrados no contexto de políticas públicas de educação, que na perspectiva destes participantes não se reduz a simples distribuição de benefícios sociais mas em incentivos financeiros (por exemplo, bolsas, financiamentos) e oportunidades de formação (criação de mais instituições de ensino superior), geograficamente abrangentes e equitativas¹⁸, e considerando que a maioria de instituições do ensino superior presentes na região norte cujos cursos interessam a estes participantes, são de caráter privado o que agrava a situação. Sobre este aspecto, os relatos a seguir tornam-se mais explícitos.

“Tenho o sonho de algum dia me formar em Jornalismo. Infelizmente a minha província não possui universidades para este curso, assim, como muitos outros pontos do país, a maior parte, ou até quase todas com um sonho como o meu tem de viajar para a capital do país por via de bolsas, bolsas essas que são nada suficientes para a massa de jovens como eu. Gostaria de pedir ao Senhor Presidente, que amplie mais infraestruturas de universidades de Jornalismo, uma vez que o mercado do mesmo está cada vez mais vasto e aderido. Peço também que crie condições que essas universidades sejam públicas, como outras de comunicação” (CPR16) (12ª classe, 18 anos, sexo masculino).

“Aqui é uma aluna da 12ª classe, que tem um sonho em ser Jornalista, mas não tenho como porque meus pais não tem condições de pagar o curso e só a faculdade tem no Maputo, eu estou em Nampula, então queria pedir ao Presidente que oferecesse mais bolsas de estudos, não para os filhos de ricos mas sim para aqueles que necessitam de ajuda ou das bolsas ou melhor construir faculdades que ofereçam esses cursos para nós que não temos condições de irmos lá no Maputo para fazer o curso, uma faculdade que oferece esses cursos para nós aqui no norte. Aqui nós temos a UCM, só que oferece alguns cursos, mas meus pais não conseguem pagar lá na UCM.” (CPR1) (12ª classe, 18 anos, sexo feminino).

O nível socioeconômico destes participantes parece comprometer mais uma vez as suas aspirações. Sobre esta situação, parece ainda aplicável a conclusão do estudo realizado por Oliveira e Melo-Silva (2010), onde entre outros aspectos, se destaca que o nível socioeconômico incide sobre a escolha de carreira. Para corroborar o achado do referido estudo parecem pertinentes os trechos seguintes.

“Eu quero no futuro formar-me como engenheiro mas para isso é necessário ter possibilidades socioeconômicas, e meus pais não tem essas possibilidades de fazer com que eu me forme” (CPR8) (10ª classe, 16 anos, sexo masculino)

“Eu gostaria de ser médica e para isso peço ajuda ao senhor presidente. A minha família me apoia com o pouco que tem para eu conseguir alcançar os meus objetivos. Eu gostaria que me ajudasse com bolsa de estudo para que eu possa realizar o meu sonho. Tenho dificuldades em comprar material escolar e de entrar na universidade para me formar” (CPR5) (9ª classe, 16 anos, sexo feminino).

¹⁸ Sobre este aspecto, é importante elucidar que por muito tempo a região norte de Moçambique ficou privada de instituições de ensino superior, apenas na década 1990 as províncias do norte do país puderam ser contempladas com instituições de ensino superior público.

Os relatos destes participantes podem corroborar ainda o estudo efetuado por Dias e Sá (2014), o qual, com o intuito de apreender a relação do estatuto sociocultural da família com a escolha acadêmica bem como o significado percebido na família na entrada de um dos elementos no Ensino Superior, concluiu que os recursos educativos e econômicos das famílias dos estudantes são fatores-chave nos processos de escolha e matrícula na ES.

Sobre as dificuldades financeiras dos pais um outro participante desabafou nos seguintes termos:

“Venho por este meio pedir ao Senhor Presidente que aumente 50% do salário dos trabalhadores do Estado, peço isso porque a maioria dos jovens estão desempregados por falta de condições económicas dos encarregados, talvez seja o dinheiro que ganham é insuficiente, eu sei que o dinheiro nunca chega, mas pelo menos com um aumento um pouco muda alguma coisa, a maioria dos jovens que concluíram a 12ª classe estão nos bairros a beberem, a fazerem filhos de qualquer maneira por falta de ocupação, eu peço para implementar uma faculdade em Nampula para facilitar-nos” (CPR4) (12ª classe, 18 anos, sexo feminino).

Sobre o desabafo evidenciado no relato anterior Levenfus (2016, p. 30), alerta que as experiências negativas de desemprego podem funcionar como crise no seio familiar e gerar possíveis sentimentos de incerteza e medo do desconhecido.

Quando os filhos vivenciam tentativas infrutíferas por parte dos pais, desenvolvem ansiedade diante da percepção de falta de controle nesse domínio, afetando a autoestima e a confiança em si mesmos e no sistema económico. Uma visão mais pessimista do mundo do trabalho pode se instalar, diminuindo suas aspirações e oportunidades futuras.

As reflexões levantadas em torno dos depoimentos analisados parecem confirmar o que a literatura aponta, ou seja, a importância de se focalizar em intervenções fundamentadas na perspectiva *holística, contextual e preventiva* (Duarte et al., 2010; Savickas et al., 2009). Para o contexto moçambicano, esta recomendação assume um carácter urgente diante das inúmeras ameaças e situações de vulnerabilidade (gravidez precoce, os casamentos prematuros, HIV, apenas para exemplificar) que põe em risco o desenvolvimento dos adolescentes moçambicanos. Nesse sentido, é interessante notar que os próprios participantes apontam a educação como a única e principal via para prevenir a emergência destes comportamentos e situações indesejáveis, sugerindo intervenções que vão além da simples instrução, mas que devem focalizar o desenvolvimento de habilidades sociais (Del Prette & Del Prette, 2014), um desafio que exige criação de espaços onde os jovens possam exprimir-se e treinar-se em termos de competências sociais e profissionais. O carácter não assistencialista dos incentivos solicitados pelos participantes do estudo parece mais detalhado nos relatos transcritos a seguir.

“Considerando que há também vários jovens do meu ponto do país com capacidades e vontade, que faça com que essas mesmas universidades sejam acessíveis, uma vez que a maioria não dispõe de condições financeiras. Que dê oportunidades e promova também concursos de descoberta de talentos nessa área, pois tenho observado que existem muitos jovens que já não possuem possibilidades de continuar com os estudos, mas possuem talentos para exercer essa profissão e fazer com que o país esteja cada vez melhor com as ideias que possuem, mas falta oportunidade, são limitadas as suas visões” (CPR 16) (12ª classe, 18 anos, sexo masculino).

“O apoio da minha família que me foi importante e continua a ser, foi o que me levou a escrever esta carta ao Presidente para que possa arranjar um lugar, mesmo sendo pequeno, na justiça para eu mostrar o que sou capaz de fazer” (CPR7) (12ª classe, 18 anos, sexo feminino).

As demandas de oportunidades formuladas por estes participantes assumem ainda significado se encarados à luz do registro de Barros (2010/2011) quando afirma o exposto a seguir.

Alguns autores sugerem ainda a importância de promover competências de assertividade ou de resolução de conflitos (Haggan, 2000), ou de aspectos específicos com o propósito de aumentar a sua empregabilidade, como construir *network*, fazer um *curriculum*, treinar-se para entrevistas, adquirir experiências de trabalho, em *part-time* ou a tempo inteiro ou participar em atividades extracurriculares (p. 149).

Assim sendo, as políticas de incentivo solicitadas pelos participantes devem visar “o desenvolvimento de capacidades, interesses, crenças, valores, hábitos de trabalho e/ou competências que lhes facilitem a adaptação e a participação plena na vida social, profissional e económica num contexto de mudança, de forma satisfatória para si e em direção ao bem comum” (Barros, 2010/2011, p.146).

Em continuidade com as leituras avançadas o próximo núcleo reforça as demandas de oportunidades por meio de práticas fundadas na justiça e na igualdade de oportunidades.

Escolha Profissional e de carreira diante das denúncias de práticas de corrupção

Para fundamentar este segundo núcleo temático foram discriminados alguns trechos extraídos de seis (6) cartas (CPR1, CPR11; CPR12, CPR13, CPR14, CPR15). Na sua maioria, os relatos reportam diferentes formas e percepções de situações de injustiça, desigualdade e práticas corruptivas que assolam o mercado e o mundo de trabalho e no geral a sociedade moçambicana, contexto dentro do qual, os participantes modelam suas escolhas profissionais e suas identidades.

Acima de qualquer ideologia e/ou filiação política, é importante tomar em consideração a importância das denúncias não apenas enquanto variáveis que interferem nos

processos de escolha e de decisão, mas em função da formação integral dos participantes desta intervenção enquanto futuros cidadãos.

A primeira linha de reflexão gira em torno de algumas práticas irregulares denominadas pelos participantes com o termo “corrupção”. Na acepção dos participantes, o termo corrupção inclui práticas descritas como “compra e venda de vagas” de emprego, aspectos que, segundo os autores, tornam a escolha não apenas desafiante, mas constrangedora levando-os a experimentar sentimentos de impotência. A dramaticidade instigada por estas práticas é particularmente ilustrada nos relatos a seguir.

“Agora Senhor Presidente, se nós queremos fazer o curso da nossa livre e espontânea vontade, e não temos condições, que vamos fazer? Há muita corrupção neste país, que vamos fazer nós sem condições? Espero que depois de ter lido a carta pense bem e nos ajude” (CPR11) (11ª classe, 16 anos, sexo masculino).

“Senhor Presidente, veja como sofre o povo moçambicano, o povo é tão pobre e não merece, se tem tanto amor porque não zera a corrupção? Visto que é um elemento que nos interrompe crescimento a nível do país. Também é tão difícil um sujeito ser engenheiro com tanta pobreza, e nós que não temos dinheiro, pela corrupção estar dentro de nós, e eu que não tenho dinheiro o que faço?” (CPR13) (10ª classe, 16 anos, sexo masculino).

“Eu sou um jovem estudante pré-universitário, eu coloco-te a minha preocupação, eu quero ser um técnico agropecuário mas há muita corrupção, então tentei e estou tentando mas a única coisa que estou a colocar é de estar preparado em dinheiro, isto quer dizer que eu tenho que comprar emprego e meus pais não trabalham, eles são camponeses não tem dinheiro, como é que eu vou fazer? Eu já estudei, tenho documentação mas não é nada, não implica se estudou ou não, o mais importante é dinheiro, como meus pais não tem dinheiro eu não terei nada no futuro, mas estudei. Eu reclamo por isso não pode voltar ou não ser só assunto de dinheiro para ter emprego” (CPR12) (10ª classe 16 anos, sexo masculino).

“E pedimos emprego sem suborno, os empregadores empregam aqueles que tem dinheiro e nós que não temos onde vamos parar? Por isso, peço vossa excelência que pense nas crianças, nós alunos onde vamos parar?” (CPR1) (12ª classe, 18 anos, sexo feminino).

Os relatos apresentados revelam, de um lado, a gravidade destas práticas a qual se agiganta na medida em que afetam diretamente as camadas sociais mais desfavorecidas e permeiam todo o tecido social e de outro lado, o quanto estes participantes, para além de se sentirem ameaçados, acolhem a oportunidade para assumir uma posição que os coloca como “porta voz” da classe mais desfavorecida, vale dizer, da mais afetada pela reprodução das desigualdades sociais que se prolongam na difícil batalha e corrida que se vive no mundo e mercado de emprego no modo de produção capitalista. Neste sentido, a redação desta Carta, parece uma oportunidade para recorrer ao imbatível “poder” do futuro Presidente da República que pode determinar o fim das referidas práticas.

Embora a maioria manifeste uma visão positiva do trabalho (Morim, 2001), cumpre evidenciar dois aspectos patentes no CPR 12. Neste relato, nota-se que, de um lado, o autor (participante) manifesta uma percepção negativa sobre o contexto social no qual está inserido, em particular a dinâmica do mundo e mercado de emprego, conforme o trecho “eu quero ser um técnico agropecuário mas há muita corrupção, então tentei e estou tentando mas a única coisa que estou a colocar é de estar preparado em dinheiro, isto quer dizer que eu tenho que comprar emprego”, o que pode afetar de forma negativa as escolhas e consequentemente o processo de construção de suas identidades e suas “trajetórias profissionais” (Rossier, 2015, p.153), de outro lado, chama particular atenção a sua visão limitada do trabalho, ao valorizar apenas o trabalho formal e remunerado : “meus pais não trabalham, eles são camponeses não tem dinheiro”. Esta posição do sujeito mais uma vez sugere a necessidade de se trabalhar sobre os sentidos do trabalho, um dos principais temas da educação para a carreira. As percepções negativas do contexto social moçambicano avançadas anteriormente foram ilustradas em outros relatos, onde os participantes desabafam:

“Eu (...), embora que sou pobre, mas isso não estou a falar que os pobres não realizam seus sonhos, mas para nós pobres é difícil encontrar trabalho, por isso peço para aumentar mais vigilância dos corruptos, porque com os corruptos é difícil encontrar trabalho, com o senhor Presidente da República, com o seu apoio pessoal podemos desenvolver mais e melhor” (CPR6) (9ª classe, 15 anos, sexo masculino).

“Quando o presidente Nhussi estar no poder, eu gostaria que ele mudasse a norma moçambicana de inscrições nas universidades ou nas empresas porque hoje em dia é muito difícil de encontrar emprego sem dinheiro, há outros que até tem 12ª classe mas para entrar na universidade é martírio” (CPR14) (12ª classe, 17 anos, sexo feminino).

As formulações dos participantes evidenciam também que práticas corruptivas e desigualdades denunciadas são reforçadas pelo modo de produção capitalista, no qual o dinheiro se sobrepõe a qualquer outro valor, situação que gradativamente vai reforçando a precariedade do trabalho e diminuindo sua peculiaridade humana (Navarro, 2003; Navarro & Padilha, 2007). Por sua vez Savickas et al. (2009), ao reconhece e denuncia que as novas economias de carreira, implantam incerteza, falta de controlo e imprevisibilidade.

No entanto, é interessante notar que os participantes também são realistas em mostrar que as práticas corruptivas enquanto mal difuso não possuem um fim agendando, por isso se pede apenas a sua redução, conforme avança um dos participantes em sua redação.

“Eu gostaria que a corrupção diminuísse em Moçambique. Gostaria que nos locais de televisão não colocassem pessoas que pagam dinheiro e colocassem por próprios conhecimentos, amor, carinho ao seu emprego, que as pessoas não entrassem só com

interesse de dinheiro, mas entrassem por amor, paixão, vontade da profissão” (CPR15) (10ª classe, 16 anos, sexo feminino).

Este recorte, e no geral, todos os fragmentos analisados, desafiam aos educadores, em geral, e de modo particular aos orientadores em suas práticas cotidianas, a pautarem por intervenções que visam promover o bem comum e a justiça. Sobre este desafio, Albanese (2016) contribuem para esta reflexão.

Há necessidade do orientador profissional estar atento à dinâmica do funcionamento da escola no planejamento de suas ações, sempre tendo em mente que sua atuação poderá também contribuir para a superação dos desafios que se impõe à educação na atualidade. Entre tais desafios, está o de tomar a escola como um efetivo espaço de preparação para a vida, de construção de autonomia e de formação de cidadãos engajados na construção do bem comum, da solidariedade e da justiça social (p. 94).

A colaboração entre a família e a escola pode-se configurar como uma importante estratégia de resistência às referidas práticas de corrupção e de injustiça, de combate ao individualismo e ao imediatismo que tende a dominar também a sociedade moçambicana hoje.

Assim, intervenções fundadas em pressupostos que se integram na visão holística, contextual e preventiva, como defendido por Savickas et al. (2009), são bem-vindas em Moçambique. É preciso atentar para que haja a colaboração da família, que goza ainda de privilégio no processo de formação da identidade das novas gerações, em particular na fase da adolescência, estágio em que as transições normativas são mais vincadas e culturalmente especificadas por meio de determinados ritos que envolvem diretamente a família.

As análises levadas a cabo a partir da “Carta ao Presidente da República” confirmam a ideia de que a identidade é também modelada no contexto social, a partir de múltiplas experiências nos vários domínios da vida e que não pode mais ser encarada como um construto isolado dos outros fatores (Van Vianen, Koen & Klehe, 2015). Para além de indagar sobre os fatores ou variáveis que influenciam a escolha profissional, este estudo definiu também como um dos objetivos intermédios avaliar a intervenção. Nessa direção, com vista a aprimorar futuras intervenções, a próxima seção versa sobre a avaliação da intervenção na ótica dos participantes.

7.4 Percepções dos participantes sobre a eficácia da intervenção: análise dos registros obtidos a partir do Roteiro de perguntas abertas

Esta seção objetiva avaliar o processo grupal partindo da ótica dos integrantes que concluíram o processo, buscando verificar a eficácia da intervenção no que se refere aos procedimentos, temas, atividades e forma de atendimento. A averiguação da eficácia da intervenção se configura como um dos objetivos almejados neste estudo e se impõe na medida em que há consciência da necessidade de se aprimorar a prática e sua articulação com a teoria, já que o desenvolvimento de programas é um “processo cíclico, no qual novas ideias podem ser incluídas em futuras experiências” (Melo-Silva, 2011, p. 171). Na mesma perspectiva, Königstedt e Taveira (2010), defendem que a prática profissional e a investigação podem ser entendidas como parte de um contínuo, no qual ambas constituem imperativos no exercício profissional do psicólogo. Mais recentemente Duarte e Cardoso (2015) defenderam que existem dois processos fundamentais que são aplicados na construção de conhecimentos, um teórico e um prático, na mesma diretriz da origem da área, definida como um campo de conhecimento teórico e prático.

A literatura evidencia ainda a existência de uma variedade de métodos disponíveis para avaliação, desde a administração de instrumentos padronizados, observação estruturada e estudos de *follow-up* (Savickas, 2015a), métodos informais, como *feedback*, questionários, entre outros (Spokane, 1991). A avaliação com os participantes concluintes deste estudo, baseou-se numa atividade em que os participantes responderam, individualmente a um roteiro de questões abertas e em diversos momentos do processo grupal: no *início* do processo, na fase *intermédia* da intervenção, no *final* do processo e seis meses após o término do processo. Na fase final do processo foi também adotada uma estratégia adicional de avaliação a “Carta ao Orientador Hipotético” que visava coletar mais informações sobre o decurso do processo, colher sugestões e indagar sobre a forma de interação, com foco no papel do orientador, em função da sua atuação em futuras intervenções.

No tocante à modalidade de análise dos dados ficou determinado que, em sintonia com o método de abordagem adotado no estudo e com a natureza dos dados, foram focalizados os dados registrados providos pelo número de participantes e uma análise nas respostas. Algumas limitações do estudo não possibilitaram incluir fontes adicionais, a título de exemplo, opiniões de pais, orientadores, entre outros.

Isto posto, cumpre evidenciar que a primeira parte, centra-se na análise dos registros dos participantes referentes às questões que integravam o roteiro de perguntas abertas, as

quais foram respondidas em distintos momentos da intervenção, que fundamentam as quatro subseções (quatro momentos) e na sequência foram discutidos os dados referentes à “Carta ao Orientador Hipotético”. Seguem as análises dos registros referentes à primeira questão do roteiro, que corresponde ao primeiro momento de avaliação.

7.4.1 Primeiro momento de avaliação: significado e função do grupo de orientação

Esta seção foi articulada com base aos registros referentes à primeira questão do referido Roteiro de perguntas abertas. O objetivo da primeira questão consistia em captar qual era o significado do grupo de orientação profissional e de carreira para os integrantes. Iniciada a intervenção, logo no primeiro encontro os participantes foram solicitados a responder à primeira questão do roteiro: “*O que motivou você a aderir ou participar no grupo?*”. A questão visou colher os motivos de adesão ao grupo e avaliar o nível de compreensão dos objetivos do programa. Esta indagação foi importante na medida em que a adesão ao grupo partiu de um convite e não tinha caráter espontâneo e voluntário associado ao fato de que a oferta do serviço se configurava como uma autêntica novidade (pelo menos para este grupo de participantes), o que simultaneamente poderia constituir estranheza e curiosidade.

Um número de 30 (trinta) participantes se fizeram presentes no primeiro dia do encontro e responderam à questão colocada. Para análise são considerados alguns recortes extraídos das respostas a cada questão, que foram transcritos e codificados como Resposta 1 (R1) Resposta 2 (R2), assim em diante.

As respostas à referida questão permitiram a constituição de três núcleos temáticos, a saber: Perspectivas de Futuro; Informação e apoio para tomada de decisão; e O grupo como espaço de aprendizado e crescimento pessoal. Em cada núcleo são referenciados apenas alguns recortes extraídos das respostas dos participantes, tidos como mais representativos, sendo que, as respostas na sua íntegra são apresentadas no anexo D deste trabalho.

Perspectivas de futuro

Quase todos os participantes fizeram referência ao fato de que a adesão ao grupo estava relacionada com a preparação e o planejamento do próprio futuro. Foi comum observar em várias passagens dos registros frases como: “quero saber melhor o que quero ser no futuro”; “Para garantir o meu futuro”; “para pensar no meu futuro”; “para saber o que eu quero no meu futuro”; e “para não ter dúvidas sobre o meu futuro”. Outros no lugar de usar o

termo futuro preferiram empregar o termo “amanhã”, fazendo referência ao fato de terem aderido ao grupo por ser uma oportunidade de adquirir conhecimentos, trocar experiências em vista de um futuro melhor, enisto foram recorrentes frases como: “quero ter mais conhecimentos sobre o amanhã”. As leituras acima avançadas foram mais explicitadas por nove participantes (R1, R2, R3, R4, R5, R9, R13, R14, R21), partes dos extratos são reportadas a seguir.

Quero conhecer mais pessoas, ter mais conhecimentos sobre o amanhã, ter noções sobre o futuro e não ficar com muitas dúvidas, em que curso devo seguir na universidade (R1).

Querer saber melhor o que quero ser no futuro, sobre a minha carreira profissional (R2).

Para garantir o meu futuro, ou seja não ter dúvidas para a escolha da minha carreira (R4).

Porque que na verdade precisava que alguém me ajudasse a preparar aquilo que eu quero ser no futuro e agradeço a senhora professora por nos ajudar, para garantir o futuro (R9).

Para ter experiências de conviver com outros, para saber o que eu quero mesmo no futuro (R13).

As citações listadas anteriormente não deixam dúvidas sobre o fato de que para este grupo a preocupação com o futuro funcionou como uma das principais razões de adesão ao grupo. Na ótica destes respondentes, a participação no grupo seria importante para refletir sobre o próprio projeto de vida e possibilitaria determinar e planejar os objetivos relacionados com o futuro, mais especificamente com o futuro profissional.

Falando sobre a importância da construção de projetos vocacionais na adolescência, Fernandes (2014) comunga a ideia de que o projeto vocacional se integra e se relaciona com outros projetos familiares como o projeto relacional, o projeto de parentalidade, o projeto cultural e o projeto de identidade” (p.26).

Apoiados pelas reflexões estimuladas a partir da leitura dos relatos transcritos anteriormente, parece pertinente frisar a ideia de que a Orientação Profissional e de Carreira deveria fazer parte do projeto pedagógico das escolas ou de uma proposta de Educação para a Carreira, o que favoreceria uma educação centrada no desenvolvimento de projetos profissionais e de vida (Munhoz, 2010; Munhoz & Melo-Silva, 2011). Ações holísticas e integradas de projetos que visam ao desenvolvimento de competências de carreira e socioemocionais são úteis para atribuir sentidos aos estudos e ao trabalho, como perspectiva de futuro melhor para a pessoa e para o país (Munhoz, 2010). Nesse sentido, estratégias de orientação profissional podem contribuir também com a educação, em todos os níveis, que precisa ser democrática e de qualidade.

A seguir, o próximo núcleo temático aponta para a importância da informação para a tomada de decisão profissional e de carreira.

Informação e apoio para a tomada de decisão

Um outro grupo significativo de respostas permite inferir que a maioria dos participantes aderiu ao grupo em busca de informações e apoio para esclarecer dúvidas sobre as profissões e direcionar suas escolhas. A necessidade e importância de dar apoio aos clientes foi apontada por Niles e Harris-Bowlsbey (2005), no contexto norte americano, retomada por Melo-Silva e Jacquemin (2001), no contexto brasileiro, e por Guichard e Huteau (2002), no contexto francês. Independente do cenário ou conteúdo destaca-se a importância de se dar apoio aos clientes quando enfrentam preocupações, dificuldades relativas à carreira, e ao ingresso e permanência no mercado de trabalho. A intervenção é facilitada com o estabelecimento de uma aliança de trabalho efetiva. Assim, a adesão ao grupo para obter apoio na escolha profissional foi mencionada por pelo menos oito (8) participantes (R6, R7, R8, R12; R25; R26, R27, R29). Alguns extratos foram selecionados para ilustrar tais demandas.

Para ter segurança, não ter dúvidas para frequentar a universidade sem medo e dúvidas (R6).

Dúvidas sobre que grupo de disciplinas poderei seguir quando chegar na 11ª classe, que curso eu seguirei, eu gostaria de estar ciente sobre o que eu gostaria de trabalhar no futuro e saber para que área eu tenho vocação (R7).

Porque tenho muitos ramos para seguir, então achei melhor participar neste grupo” (R8).

Quero saber melhor sobre as informações profissionais ou melhor dizer que ter um pouco de tudo sobre a escolha profissional (R12).

É porque preciso de uma orientação, porque até agora não decidi o que vou fazer depois de terminar a 12ª classe (R25).

Saber se realmente gosto do curso que quero seguir amanhã, saber como lidar com o emprego, para ser eu própria a liderar-me e não alguém mandar em mim (R26).

Os registros ilustram o quanto foi consensual entre os jovens a participação no grupo considerado como fonte relevante de informação profissional. De fato, a oferta de informação profissional é considerada como um dos três tipos de intervenção propostos por Guichard (2015, p.18), no contexto do paradigma do *Life Design*. O referido autor expõe que a informação, a orientação e o diálogo se configuram como três grandes tipos de intervenção. Explicitando esta ideia, Guichard (Nota & Rossier, 2015) afirma que um dos objetivos das intervenções no âmbito da educação ou aconselhamento, consiste em “ajudar os indivíduos a aprenderem como encontrar informações exatas e relevantes sobre o trabalho e emprego no

atual contexto, enquanto outras se propõem a ajudar os indivíduos a construir um autoconceito vocacional apropriado para o atual mundo de trabalho” (p.18).

No caso dos dados em análise nota-se que alguns participantes explicitaram que buscavam informações sobre os cursos que podem seguir, outros sobre a necessidade de apoio para tomar uma decisão, uns ainda se mostraram preocupados com a orientação sobre a área acadêmica coerente com a carreira almejada (por exemplo, “dúvidas sobre o grupo de disciplina a seguir na 11ª classe”; “preciso de uma orientação, porque até agora não decidi o que vou fazer depois de terminar a 12ª classe”).

A tensão vivida por alguns participantes diante das inúmeras possibilidades que tornam a escolha mais desafiante pode confirmar a relevância do processo grupal como estratégia de intervenção, qual “oportunidade de obter informações e esclarecer dúvidas sobre as profissões” (Melo-Silva & Jacquemin, 2001, p.201). Outrossim, a informação profissional ocupa um lugar de destaque entre os clientes, pais e profissionais da educação e continua merecendo atenção dos orientadores, o que se torna mais necessário e desafiante em decorrência das transformações que caracterizam o mundo do trabalho (Melo-Silva & Jacquemin, 2001, p. 201).

Os conselheiros para a carreira desempenham um papel importante ajudando os clientes a acessar informação precisa e atual sobre o mundo do trabalho. Dar aos clientes informação útil e recursos, tornou-se mais desafiador, devido as rápidas alterações na natureza do trabalho. Assim, é importante que os indivíduos tomem decisões informados sobre o trabalho que escolhem.

Mesmo os participantes que se mostraram terem já definido a carreira, manifestaram também necessidade de reunir mais informações acerca das carreiras previamente escolhidas, em vista de uma decisão mais segura que permita melhor adaptação às mudanças que ocorrem no mundo do trabalho. Apenas para antecipar, esta ideia foi mais explicitada por alguns participantes quando afirmaram o desejo de participar ainda no grupo de orientação com o objetivo de se manterem mais atualizados como estratégia para fazer face à imprevisibilidade que caracteriza o mercado de emprego.

O grupo como espaço de aprendizado e crescimento pessoal

Um grupo de relatos fez referência ao fato de que para além do grupo cumprir a função informativa e apoio diante das dificuldades que encaravam no processo de decisão, esperavam também que o grupo atuasse como espaço que proporcionaria aprendizagem

coletiva, troca de experiências sobre vários aspectos pessoais e da vida. Antecipando pode-se afirmar que estes dados entram em consonância com os achados de Melo-Silva e Jacquemin (2001), os quais, avaliando o processo de intervenção, constataram que o tema “*Crescimento e desenvolvimento pessoal*” (Melo-Silva & Jacquemin, 2001, p.199), foi apontando por um grupo significativo dos participantes, onde também, para além do autoconhecimento, destacaram que o grupo teria facilitado a aquisição de experiência e o aprendizado pessoal dos participantes. A expectativa de que o grupo atuaria como espaço de aprendizado e crescimento pessoal foi detectada em pelo menos sete (7) registros (R10, R30, R24, R28, R11, R13, R15), entre as quais foram elencadas as que seguem.

Para saber o que eu não sei, para trocar experiência e aumentar meus conhecimentos, para aprender outras coisas boas (R30).

O que me motivou a participar neste grupo é porque quero aprender (R24).

Porque ao longo da minha escolaridade nunca tive nenhuma oportunidade de participar, logo implementaram na minha escola, fiquei muito interessado em participar e fiquei motivado (R28).

Porque gosto de aprender mais coisas novas (R11).

Para ter experiências de conviver com outros, para saber o que eu quero mesmo no futuro (R13).

Porque quero adquirir vários conhecimentos sobre o mercado de emprego e comportamento e sem se esquecer do motivo mais grande de tirar como proveito vários benefícios como orientação pedagógica, dedicação naquilo que quero para o meu futuro e mais (R15).

A este ponto, não parece supérfluo ressaltar que o planejamento do processo grupal tomou em consideração o que a literatura apontou, onde se destaca que o aconselhamento pessoal e de carreira estão entrelaçados (Melo-Silva & Jacquemin, 2001). Sob esta ótica, a natureza de ajuda psicológica foi importante para contrapor a forma como os alunos vivenciam o processo educativo, pois o processo de massificação que caracteriza o sistema escolar moçambicano, que lamentavelmente se exprime na superlotação das salas de aula, não permite que os alunos possam exprimir suas ideias e partilhar experiências e outros tipos de aprendizados, típicos da fase de desenvolvimento em que se encontram. A importância do grupo como espaço de crescimento pessoal também foi constatada no âmbito da avaliação das expectativas, onde quase todos os participantes concluintes apontaram que o processo grupal foi fundamental para superar algumas limitações inerentes às dificuldades enfrentadas no âmbito pessoal e em outros domínios da vida.

Em continuidade com as análises avançadas anteriormente, a próxima subseção apresenta as discussões referentes aos registros efetuados no segundo momento de avaliação.

7.4.2 Segundo momento de avaliação: a natureza formativa e educativa do grupo de orientação profissional e de carreira

O segundo momento de avaliação do processo decorreu na sexta sessão. Neste encontro estiveram presentes vinte e seis (26) participantes, os quais, num momento oportuno, foram solicitados a responderem a duas questões abertas (retomadas posteriormente), através das quais se buscava indagar as motivações que estimulavam os integrantes a permanecerem no grupo, já que até este momento quatro (4) integrantes haviam abandonado. Neste sentido, esta reflexão foi importante porque permitiu reforçar as razões de adesão e frequência ao grupo. Cada participante recebeu uma folha que continha as questões a seguir.

- 1. Descreva os motivos que te levam ainda a frequentar ou permanecer no grupo.*
- 2. Você convidaria alguém (amigo/a ou colega) a participar no grupo? Justifique a tua resposta.*

Os registros das respostas dos participantes estão apresentados na íntegra, no Anexo D deste trabalho. A análise das respostas permitiu a constituição de dois núcleos temáticos e dada a profundidade das falas dos sujeitos, os dois núcleos são representados por citações extraídas diretamente das falas dos respondentes. O primeiro núcleo discute os relatos dos participantes que mostram que a participação no grupo estava sendo significativa e que sua importância era gradualmente descoberta na medida em que o processo grupal se desenvolvia. A fala que representa o segundo núcleo sintetiza as opiniões dos participantes que foram unânimes em afirmar que o grupo tinha uma relevância educativa e formativa.

Cumprе destacar que, dada a relação intrínseca entre as duas questões, as análises das respostas foram efetuadas simultaneamente, ou seja, os registros relativos às respostas dadas às duas questões foram integrados nos núcleos identificados. O primeiro núcleo faz referência à trechos extraídos de oito (8) respostas (R10, R26, R20, R18, R15, R19, R25, R13), alguns dos quais foram apresentados para ilustrar o núcleo.

Primeiramente eu queria desistir do grupo porque achava que só estaria a perder meu tempo

A citação tomada para representar deste núcleo temático ilustra como, no decorrer do processo grupal, o grupo foi gradualmente assumindo significado na vida de cada participante. A atitude de estranhamento, desconfiança, a ponto de se pensar que a proposta poderia ser mais uma atividade que consistia em “queimar tempo” era esperada na medida em que a implantação do serviço, conforme antecipado, era uma proposta incomum, cuja adesão

se fundamentava apenas no convite formulado ao longo da divulgação. O relato a seguir parece explicitar melhor esta ideia.

Primeiramente eu queria desistir do grupo porque achava que só estaria a perder o meu tempo, que estaria a fazer outras coisas, mas com as aulas e outras coisas que sempre tivemos, as conversas, exercícios, com a professora acabei descobrindo que afinal de contas o grupo é interessante para mim, estou tirando proveito (R10).

O registro também chama atenção pelo uso dos termos “professora” querendo se referir a orientadora, “aula” caracterizando as sessões grupais e “exercícios” querendo referenciar-se às atividades ou tarefas que eram sugeridas, o que mostra dificuldades, por parte deste participante em diferenciar um grupo de natureza psicológica das atividades de sala de aula.

Pode-se inferir que a “desconfiança” e o estranhamento vivenciados nos primeiros momentos podem estar relacionados com a inexistência de serviços desta natureza, sobretudo no contexto escolar público. Entretanto, os relatos testemunham uma certa evolução relacionada com a mudança de atitudes antecipando a importância de se desenvolverem mais intervenções desta natureza.

Sobre este aspecto, os dados mostram, o quanto, os próprios participantes descrevem como a “desconfiança” inicial gradativamente foi se transformando em “gosto”, “amor” pelo grupo. Os relatos a seguir podem servir de argumento para a inferência avançada no parágrafo anterior.

Porque no grupo aprendemos melhor o que queremos ser, coisas que não tínhamos ideia. Eu pessoalmente não tinha ideia fixa na minha cabeça sobre o que quero ser no futuro. No princípio estava a gostar mas agora estou a amar (R26).

O que me levou a permanecer no grupo é o interesse, curiosidade de aprender mais, querer saber o que realmente trata (R20).

Porque estou a ter orientação e a saber escolher o que vou fazer (R18).

Permaneço no grupo porque desde o princípio, não quero abandonar, porque as coisas que aprendo são boas (R15).

Se houver uma segunda parte me inscreverei de forma a ser o primeiro participante (R19).

Convidaria alguém a participar no grupo porque as aulas no grupo tem me ajudado a ter uma visão ampla sobre a minha carreira e como fazer para alcançar meus objetivos no futuro (R13).

Os fragmentos anteriormente apresentados permitem inferir que os participantes perceberam que para além do grupo servir de apoio na orientação profissional, na exploração do seu próprio *self*, dos papéis ocupacionais e do mundo do trabalho, contribuiu para a realização de tarefas específicas desta fase (Taveira, 2003). Os dados apontam ainda que para além da orientação profissional, os participantes manifestam a existência de outras demandas

de natureza psicossocial, apelando assim para intervenções psicológicas e de natureza preventiva (Neiva *et. al.*, 2010; Del Prette & Del Prette, 2014), já que segundo os relatos o grupo atuou como estratégia valiosa de prevenção e combate a emergência de certos comportamentos disfuncionais, antissociais que afetam também a camada jovem moçambicana. Os trechos, a seguir, explicitam essa possibilidade de leitura e interpretação.

A diversão no grupo, ajuda-me muito a não meter-me em maus caminhos como a marginalidade, eu também ensino o que sei, gosto muito porque todos somos livres para falar, aqui no grupo recebo educação que vai me levar ao futuro profissional (R25).

O grupo é educativo, ajuda-nos a compreender a nós mesmos e a fazer da vida (adolescência) e desse modo a não ver adolescência que outros está a ir embora, que quero encaminhá-lo no bom caminho (R12).

Tenho convivido com jovens ativos e inteligentes, mas que tem o mesmo problema que o meu, e quem sabe, mais grave ainda e que precisam desse grupo para alguma orientação, não profissional-vocacional, mas também para a vida própria (R7).

Em síntese, pode-se avançar que estes relatos antecipam a avaliação positiva em relação à pertinência e relevância do grupo para a vida pessoal, para compreender a adolescência, para o desenvolvimento de atitudes de autogestão, o planeamento do futuro e demais aspectos que podem ter sido fundamentais para o engajamento no grupo e com as tarefas para os participantes que concluíram o processo.

Este programa veio em boa hora e num momento exacto

Os recortes inseridos neste núcleo temático foram extraídos de registros das respostas de oito (8) participantes (R5, R6, R12, R17, R19, R22, R23, R25). Tais relatos corroboram o que a literatura já evidenciou acerca da fase da adolescência e no que se refere às tarefas desafiadoras de escolha e tomada de decisão vocacional e de carreira específica nesta fase do desenvolvimento (Gottfredson, 2005; Levenfus, 1997; Super, 1990; Taveira, 2009). Para abrir a discussão o relato a seguir mostra-se bastante útil.

Visto que são abordados temas de extrema importância para mim e me orienta na carreira profissional, educacional, para o futuro, digamos que este programa veio em boa hora e num momento exato visto que estou no final do ensino secundário e já vou entrar para o mercado de emprego (R12).

Segundo este relato, o participante é consciente da fase em que se encontra e das exigências da iminente transição para o mercado de emprego: “já vou entrar para o mercado de emprego”, o que na sua ótica justifica a pertinência do programa que é tomado como

suporte: “o programa veio em boa hora e num momento exacto”, uma “hora” que pode assumir vários significados: “hora da decisão”, “hora da transição”; “hora do vestibular” “hora da dúvida”, etc.

O relato mostra ainda a preocupação do sujeito colocar em prática uma escolha mais realística. Sobre este aspecto, embora já abordado por Super (1980, 1990), Taveira (2003), explicita que, no que concerne ao desenvolvimento vocacional é na adolescência alargada que ocorre a mudança da fantasia para o realismo e um período de definição e concretização de escolhas e tentativas, e as escolhas gradualmente vão se tornando mais realistas, em como o resultado do confronto com e entre as percepções provenientes da escola e do mundo do trabalho, marcando o início do estágio da exploração do desenvolvimento vocacional. Nota-se também que a preocupação com a transição para o mundo do emprego é de tal forma marcante que não deixa o sujeito almejar pela carreira universitária.

A necessidade de obter informação profissional para encarar a desafiante transição da escola para o mercado de emprego resumiu as motivações de permanência no grupo por parte de outros integrantes, conforme documentam os relatos transcritos a seguir.

Sim, convidaria alguém porque aprendo muita coisa boa sobre o nosso futuro e o vestibular, sobre a nossa profissão, sobre as nossas escolhas profissionais (R22).
O grupo me ajuda a saber lidar com os problemas do ser e estar indeciso em relação a escolha profissional e isso é uma grande marca para mim (R12).

Os participantes não deixaram de relacionar a pertinência do grupo com a preocupação, o medo, as dúvidas sobre o vestibular, tendo destacado que até o momento em que foi realizada esta avaliação, tinham obtido suporte para aprender a lidar com o medo do vestibular (exames de admissão), em particular para o grupo que almejava a carreira universitária. Algumas citações podem ilustrar esta ideia.

Aprendo a enfrentar o medo de fazer exames de admissão (R17).
A participação no grupo me dá força para encarar as dúvidas sobre o vestibular (R19).
O que me leva a permanecer no grupo são as preparações do vestibular, conselhos dos professores e amigos na escolha da melhor carreira, as indicações sobre como passar no vestibular (R25).
Porque aprendo muitas coisas boas como: preparar para o vestibular, a importância do estudo, como é o mercado de trabalho (R23).

A situação do medo do vestibular foi anteriormente constatada no estudo efetuado por Melo-Silva e Jacquemin (2001), no qual os autores evidenciam que o medo do vestibular emerge em grupos que aspiram às carreiras universitárias, uma situação que se torna análoga para estes participantes, já que em Moçambique, o acesso à formação superior, em

instituições públicas é condicionado aos resultados positivos obtidos nos exames de admissão (vestibular). Para ajudar os adolescentes a lidar com este momento, Levenfus (1997) apresenta técnicas e estratégias que podem ajudar a superar o medo e a ansia que se vive diante do vestibular, sugerindo atividades que envolvem os próprios pais.

Importa destacar ainda que, em Moçambique, para os adolescentes moçambicanos provenientes de situações socioeconômicas desfavorecidas, é impensável contornar o exame do vestibular, pois permanece como a via principal (senão única!) de acesso ao ensino universitário público, condição não exigida ainda para as instituições de natureza privada. Vale dizer que para os jovens moçambicanos da classe economicamente desfavorecida e que aspiram a carreira universitária, o vestibular se caracteriza também como um “ritual de passagem enquanto para os que ficam de fora, ele se constitui como uma barreira ritualizada” (Melo-Silva & Jacquemin, 2011, p.219).

Por este motivo pode-se inferir que as representações sobre o vestibular, em particular o medo, as dúvidas, incertezas, manifestadas pelos participantes associadas com a possibilidade de apoio disponibilizada pelo grupo de orientação no contexto da intervenção, se constituíram como a maior motivação que levou mais da metade do grupo a perseverar até o final do processo grupal. Mais recentemente, Munhoz et al. (Levenfus, 2016, p.59) debruçando-se sobre a necessidade de democratizar a educação para a carreira no contexto brasileiro, defendem que “trabalhar sobre os medos e as angústias é um dos pontos importantes que deve ser focado tanto para os que pretendem ingressar em cursos superiores, como para aqueles que estão na fase de ‘transição escolaridade-trabalho’¹⁹.

Numa perspectiva educacional, cumpre destacar que os registros analisados no contexto do segundo momento da avaliação tendem a mostrar o quanto os participantes deste estudo manifestam demandas que vão além da escolha profissional e de carreira, decorrendo disso, a necessidade e urgência de se focalizar a formação do orientador profissional de modo que possam atender às novas demandas e oferecer serviços sistematizados e de qualidade.

Isto posto, segue a análise e discussão dos registros que foram inclusos no terceiro momento de avaliação, cujo intuito era colher percepções sobre a importância e necessidades da intervenção, um dos objetivos intermediários deste estudo.

7.4.3 Terceiro momento de avaliação: importância e necessidades de intervenção

¹⁹ Na perspectiva de Munhoz, Melo Silva e Audibert (Levenfus, 2016, p.59), o uso da expressão “escolaridade-trabalho”, e não “transição escola-trabalho”, é recomendado por Hoyt (1995), para ser coerente com a ideia de que a atividade escolar também é trabalho.

Participou do terceiro momento de avaliação um total de vinte e três (23) participantes. Foi lhes solicitado que em uma folha respondessem apenas a uma questão aberta: *Pense nos temas, na forma como os encontros foram conduzidos, na participação dos orientadores, dos colegas, no horário e em todas as outras atividades. Diga o que levou você até ao final do processo e o que mais interessou você.*

Com esta indagação se pretendia colher dos participantes concluintes, a repercussão a curto prazo sobre a importância da participação no grupo, os temas de mais interesse e sua percepção concernente a participação dos integrantes e da equipe da orientadora.

A análise resultante dos registros das respostas obtidas a partir da referida questão deram origem a três núcleos temáticos: (a) importância do grupo no processo de orientação profissional; (b) os temas que mais interessaram; e (c) a participação dos integrantes e da equipe orientadora.

A importância do grupo no processo de orientação profissional

Nos registros dos vinte e três (23) respondentes, treze (13) (R1, R3, R4, R5, R8, R11, R12, R13, R14, R15, R18, R19, R21) comentários se debruçaram sobre a finalidade do grupo e os objetivos, mostrando terem compreendido que a intervenção almejava ajudar os participantes no processo de escolha profissional e de carreira. As formulações textuais demonstram ainda satisfação em relação às expectativas dos participantes e da equipe coordenadora. Para justificar estas premissas os extratos a seguir são ilustrativos.

Falar e saber mais sobre a carreira profissional (vantagens e desvantagens), conhecer as outras profissões, fazer novas amizades e divertir-me (R14).

O grupo me ensinou a valorizar o estudo e também me ensinou a entrar no mundo da carreira profissional e também a saber qual é a carreira que eu quero escolher, o que é importante para todos (R18).

Foi a finalidade do grupo, ajudar-me a escolher a carreira profissional (R1).

Porque o grupo me ajuda na vida profissional e também na vida social (...) aprendi várias coisas sobre as profissões (R4).

Porque estou a aprender coisas sobre a escolha profissional e muitas outras coisas (R5).

O grupo mudou a minha forma de pensar, a interação com os colegas e aprender a tomar minhas decisões (R11).

Como atestam os dados, as menções dos participantes movimentam-se em torno da necessidade de escolher a profissão, esclarecer dúvidas, reunir informações sobre as profissões em vista de uma decisão mais adequada. Neste sentido, pode-se concluir que

enquanto numa vertente, os objetivos da realização do grupo foram alcançados, na outra, as produções textuais dos participantes mostram que se beneficiaram da intervenção. Sobre este aspecto, Melo-Silva e Jacquemin (2001) defendem que é extremamente importante avaliar até que ponto ocorreu o aprendizado, o que permite perceber até que ponto o plano de intervenção foi adequadamente implementado.

Os temas que mais interessaram

Dependendo das necessidades de cada um, alguns temas foram destacados como tendo sido os que mais interessaram. Apesar da diversidade de interesses, é importante notar que todas as indicações foram mobilizadas em torno dos eixos temáticos propostos no plano de intervenção, contudo, seguem as classificações específicas em relação às preferências.

Dos vinte e três respondentes, seis (6) participantes (R3, R7, R13, R17, R21, R22) destacaram de forma peculiar o interesse pelo tema sobre o vestibular, como mostram os registros apresentados a seguir.

Interessou-me mais o tema sobre o vestibular, tudo o que aconteceu para mim é tipo um sonho (R7).

Gostei muito de falar do vestibular, sobre como os concorrentes se comportam e se saem do vestibular (R13).

Gostei mais do tema sobre o vestibular (R21).

Também gostei do monstro chupa-tempo e do vestibular (R22).

Levenfus (1997) e Melo-Silva (2011) referenciam que o medo do vestibular é característico para os jovens que almejam a carreira universitária. Mais uma vez, as citações acima demonstram que a maioria dos participantes para além de terem chegado ao grupo confusos, com incertezas diante das suas escolhas, a preocupação pelo vestibular esteve entre as principais demandas. Neste sentido, os relatos mostram que, para os que desejam abraçar a carreira universitária a participação do grupo ajudou a tomar consciência da complexidade da escolha e de consequência da necessidade de desenvolver atitudes de planejamento e autogestão para enfrentar este momento decisivo.

Relacionado ao tema vestibular, foi a escolha do tema sobre o “monstro-chupa tempo” que constituiu o tema de interesse para seis (6) integrantes (R1, R9, R17, R18, R22, R23), como mostram os registros a seguir.

A atividade o monstro chupa-tempo foi maravilhosa, foi o que mais gostei para além de que aprendi a gostar da carreira que vou escolher (R18).

Dos temas gostei mais do monstro chupa-tempo e do vestibular, obrigada por este programa maravilhoso (R17).

Gostei da atividade o monstro chupa-tempo (R1).

Dos temas gostei mais da árvore dos objetivos e do monstro chupa-tempo (R23).

Como se pode notar, os extratos textuais legitimam a necessidade de se trabalhar o planejamento no geral e em particular a organização do tempo para os estudos. Ao vincularem o vestibular à atividade do “monstro chupa tempo”, à árvore de objetivos, os participantes não apenas manifestam a necessidade de desenvolver atitudes de planificação e autogestão, mas também consentem sobre a manutenção do eixo temático estudo, no universo das temáticas propostas no âmbito da intervenção em orientação profissional, confirmando mais uma vez a importância do estudo enquanto um dos fatores determinantes no processo da escolha. Olhando para o contexto moçambicano marcados por uma preocupante evasão no ensino secundário, em particular das raparigas (MINED, 2015), intervenções que visem relacionar o estudo, o desempenho escolar com a escolha profissional e de carreira, se configuram como mais urgentes.

Um grupo de quatro (4) integrantes (R1, R2, R3, R20) destacou temas vinculados ao eixo temático *autoconhecimento*, entre os quais, a discussão sobre a adolescência, sobre a atividade “Quem sou eu”, sobre a técnica a “Minha bandeira pessoal e sobre a leitura do texto “Detetive de si”. Para ilustrar, seguem as citações dos participantes.

Gostei da atividade a minha bandeira pessoal, porque descobri as minhas qualidades e limites, porque preciso saber aquilo que eu sou agora, diferente do que fui um dia, o que fazer quando algo diferente em mim acontecer e o tema da adolescência (R2).

Gostei do tema “Quem sou eu”, com aquela tarefa consegui saber um pouco de mim, a atividade sobre nomes me interessou porque nos ajudou a nos conhecer (R3).

Eu sempre quis aprender para saber mais interagir com as pessoas, aqui me tocou mesmo o coração, gostei mais do tema “Detetive de si”, ajudou-me a entrar em mim (R20).

O que mais me interessou foram os temas, são temas que os professores não dão na sala de aula, como por exemplo, falar da fase da adolescência (R1).

Ao relatarem que o grupo se constituiu como uma oportunidade de refletir sobre si mesmos em função do próprio conhecimento pessoal, em função da tomada de decisão e escolha profissional os participantes corroboraram a importância do eixo temático *autoconhecimento* para a tomada de decisão, conforme destacado por vários autores, a título de exemplo, Munhoz (2010), Munhoz et al. (Levenfus, 2016).

Por fim, a informação profissional associada ao tema sobre o mundo e mercado de trabalho, considerado fundamental pelos profissionais da área de orientação profissional esteve entre os temas que mais mencionados. De fato, dos vinte três respondentes, pelo menos sete (7) integrantes (R4, R9, R11, R14, R15, R16, R22) fizeram alusão aos temas, às

atividades e às tarefas (entrevistas com profissionais; palestras, entre outros) que se insere no eixo temático “Mundo e mercado de trabalho”. Seguem alguns recortes elucidativos da temática abordada.

Me interessou a atividade das entrevistas com profissionais, porque aprendi várias coisas sobre as profissões (...) (R4).

Gostei de muitas atividades mas a que me marcou foi aquela sobre a ‘árvore de objetivos’, e as entrevistas e palestras com profissionais, gostei de saber os desafios, vantagens das profissões e da carreira que vou enfrentar (R10).

Entre as atividades gostei também das entrevistas, foi uma das melhores para mim, não foi fácil mas aprendi com os profissionais que entrevistei (R11).

Interessou-me mais o tema ‘conversando com quem entende’, conheci as profissões e ‘aprendi como se fala com as pessoas’ (R14).

Gostei mais das pesquisas que fizemos, principalmente do encontro com os profissionais, o juiz abriu-me a cabeça, ele falou muito, eu tinha dúvidas sobre o meu curso (...) (R16).

Os relatos mostram que a exploração sobre as ocupações (Taveira, 2003), o confronto com a real situação do mundo profissional se configura como um tema incontornável entre a diversidade de temas que podem ser propostos no âmbito da intervenção em orientação profissional, sobretudo no atual contexto descrito por Savickas (Nota & Rossier, 2015) como “sociedades líquidas da pós modernidade engendradas por instabilidade, incerteza e risco” (p. 12, tradução nossa). Pode ser importante destacar também que o tema trabalho e emprego foi considerado importante para este grupo pelo fato de que para muitos, a carreira universitária permanece ainda no plano do sonho, devido às condições socioeconômicas desfavoráveis que os pressiona a transitar para o mundo do trabalho postergando a carreira universitária.

A menção sobre a influência parental já discutida no contexto da “Carta ao País” e nas “Redações” não faltou. Neste sentido, algumas atividades relacionadas com os fatores que influenciam a escolha profissional foram privilegiados de forma peculiar por um grupo de três (3) integrantes (R5, R9, R11), em representação foi eleito o fragmento apresentado a seguir.

Para mim cada encontro era mais interessante que o outro, gostei dos temas abordados, gostei mais do tema sobre a influência dos pais, um tema que veio ajudar a mim e a meus pais, sobre a importância dos pais ouvirem mais os filhos na hora de escolher a profissão e saber que os pais também exercem a função de orientadores profissionais de uma outra forma, e gostei também da reunião que a orientadora teve com os pais, serviu para mostrar aos pais muitas coisas que talvez não sabiam e tinham medo de arriscar e deixar os filhos livres para escolher, minha mãe depois de ouvir, contou para meu pai que me deixou livre, teve uma grande mudança quanto ao apoio e a minha escolha e decisão (R11).

Para além de corroborar com a importância da família no processo de escolha e decisão, aspectos investigados e recomendados por vários pesquisadores e profissionais

(Carvalho & Taveira, 2009; Melo-Silva, Taveira, 2010; Faria, 2013), o relato apresentado anteriormente entra em sintonia com a opinião dos sujeitos pesquisados por Carvalho e Taveira (2009), segundo os quais, a participação dos pais no contexto da intervenção seria importante na medida em que os permitiria aconselhar os filhos especificamente quanto à carreira, quando necessário. Ademais, os sujeitos pesquisados no referido estudo, acreditam, de acordo com seus registros, que os pais poderiam sugerir opções, esclarecer os filhos sobre os dados da realidade, ajustando suas expectativas, sem ideias preconcebidas, aspectos que parecem evidentes no relato acima. Aos pais cabe ouvir seu filhos, dialogar com eles, ao mesmo tempo manifestar sua opinião. É esperado que exista influência (positiva ou negativa) dos pais e de figuras significativas da rede de relacionamentos. O que não ajuda é a pressão exacerbada e a ausência de diálogo, de exposição das argumentações sob diferentes perspectivas.

Por sua vez Levenfus e Nunes (Levenfus, 2016) reconhecem que “o processo de escolha profissional requer o gerenciamento de fatores intrínsecos e extrínsecos ao jovem indeciso” (p.24), que tais fatores atuam conjuntamente em diversos momentos da trajetória humana, o que não deixa de ser diferente na trajetória vocacional, por isso, dissertam: “ainda que os projetos humanos se desenvolvam em múltiplas relações mais ou menos significativas, a vasta literatura aponta para a família como o maior fator de influência no desenvolvimento de carreira” (p.24). As referidas autoras, reforçam a necessidade da participação dos pais embora sinalizando e descrevendo o caráter insatisfatório da referida participação. Neste sentido, as autoras recomendam que os pais sejam incentivados a comparecerem mais aos chamados grupais, para palestras, reuniões e mesmo no formato de consultoria, apenas para exemplificar. Nesta direção, o orientador pode contribuir para o desenvolvimento de algumas atividades, entre as quais, a pesquisa na *internet*, conversações sobre expectativas de futuro de filhos, refletir sobre árvore genealógica das profissões/ocupações dos membros da família e de amigos, entre outras atividades (Levenfus, 2016). O próximo núcleo apresenta os registros que avaliam a participação dos integrantes e da equipe orientadora.

Participação dos integrantes e da equipe orientadora

Este núcleo temático sintetiza as percepções dos participantes em relação à forma como as sessões decorreram, como os respondentes descrevem a própria participação, a participação dos próprios integrantes e como qualificam a atuação da equipe coordenadora. As narrativas mostram que entre os respondentes respira-se um consenso de que a forma

como os encontros foram desenvolvidos facilitou a troca de opiniões, experiências, ideias num clima de confiança, liberdade e respeito. Quase todos os vinte e três registros que teceram avaliações positivas, quatro trechos seguem explicitados a seguir.

Foi a forma de interagir com os orientadores, eles tem uma forma muito boa de falarem conosco e outras coisas que são muitas como o grupo todo, amizades, convivências, horários, simpatia (R10).

Gostei do jeito como a orientadora nos tratou, foi inspirador (R11).

Do jeito como a orientadora nos tratou, como tem interagido, com atenção e carinho, essas são as coisas que me motivaram a permanecer e que me interessaram no grupo (R15).

A forma de interação entre os orientadores conosco, porque o que aprendo faz-me crescer por dentro, no conhecimento e na preparação para o futuro (R20).

Enquanto os primeiros quatro (4) extratos versaram, de forma particular sobre a forma como a equipe coordenadora (algumas vezes distinguindo a orientadora e/ou coordenadora dos monitores, outras tratando no plural, orientadores) fazendo uma avaliação global positiva da atuação da equipe coordenadora, evidenciando o fato de ter facilitado a interação, o convívio, as discussões, vincando mais uma vez sobre a natureza psicológica do grupo, os últimos três (3) extratos, a exceção do primeiro registro (R1 e R5), para além de terem mencionado o não cumprimento do horário por parte de alguns integrantes da equipe coordenadora, tendo sugerido por exemplo, a “diminuição de atrasos por parte dos monitores...” (R1) ou “ter cuidado com os atrasos porque não é bom cada um vir no seu horário...” (RR5), frisaram o modo como os respondentes avaliaram a própria participação, cujos comentários deixam inferir que no geral, houve uma boa colaboração e interação entre os membros e a equipe orientadora o que facilitou a dinâmica grupal.

A próxima subseção apresenta as avaliações emitidas no quarto momento de avaliação, conforme se pode contatar a seguir.

7.4.4 Quarto momento da avaliação: eficácia e impacto da intervenção

O último momento de avaliação ocorreu seis meses após a intervenção. O intuito deste momento era verificar a eficácia e o impacto da intervenção. Para tal foram convocados todos os participantes que chegaram ao final do processo e com os quais foi possível contatar, considerando as dificuldades de comunicação que caracterizavam a maioria deste grupo. Foi possível reunir dezoito (18) participantes os quais foram convidados a responder às últimas quatro questões abertas do roteiro, que foram enviadas por meio do correio eletrônico e por mediação do estudante representante dos colaboradores que participaram na pesquisa.

Para cada questão foram elaborados determinados núcleos, uns se basearam em citações extraídas diretamente dos registros das respostas dos participantes e outros a partir de núcleos de sentido inferidos em base as respostas dos participantes. Cumpre recordar que este momento de avaliação se configurou muito significativo na medida em que os registros dos participantes dão indícios de que a intervenção alcançou um dos objetivos intermédios deste estudo, ou seja, o propósito de ajudar os adolescentes a desenvolver atitudes de autogestão, planejamento e competências para aprender a fazer escolhas ao longo da vida e do sistema educacional.

Nesta direção, com a primeira questão se buscava auscultar até que ponto os integrantes consideravam que as suas expectativas face ao grupo tinham sido alcançadas no decorrer do processo grupal, para tal foi formulada a seguinte questão: *Pense nas expectativas e descreva o que você conseguiu alcançar, ganhar ou superar com ajuda do grupo.* A análise dos registros atinentes a esta questão confluiu em torno de dois núcleos temáticos: (a) o grupo como espaço de crescimento e de desenvolvimento pessoal; (b) o grupo como apoio para a escolha e tomada de decisão profissional e de carreira.

O grupo como espaço de crescimento e de desenvolvimento pessoal

No geral todos os respondentes emitiram uma avaliação positiva do processo e dos resultados, no entanto, foram tomados como foco de reflexão relatos pertencentes a um grupo de onze (11) integrantes (R3, R5, R7, R10, R12, R13, R14, R15, R16, R17, R18). Os registros das respostas destes participantes, mais uma vez, confirmaram que a participação no grupo, para além de ter fornecido informações profissionais, sobre o mundo do trabalho, sobre a preparação para enfrentar o exame do vestibular, destacaram também que o grupo foi importante porque promoveu o autoconhecimento, como um espaço que mobilizou a troca de experiência e partilha de aprendizados. Muitos destacaram o fato de que o grupo foi positivo na medida em que possibilitou a expressão de ideias, a superação do medo, da timidez e dificuldades de interação. As citações a seguir exemplificam as considerações destacadas.

Eu era muito tímida e nesse grupo consegui superar, agora consigo me expressar em público, conquistei amizades, aprendi a ser honesta, eu era muito fofoqueira, mas agora já deixei de ser fofoqueira (R3).

Consegui superar a timidez, eu não conseguia falar no meio de meus colegas, mas com ajuda da orientadora e dos monitores agora já sou ativa (R5).

Eu quando entrei no grupo tinha dificuldades de conversar, era muito tímida mas agora superei tudo (R14).

Cheguei no grupo com medo de não conseguir fazer nada no meio de muita gente mas o grupo ajudou-me a superar o medo (R12).

Superei medo de falar em público, agora não tenho medo (R10).

Outro subgrupo de três integrantes sublinhou que o apoio do grupo foi importante na medida em que possibilitou ganhar a confiança em si mesmo, apontada como uma das qualidades que facilita a interação e o convívio com os outros. As citações subsequentes foram discriminadas para comprovar a constatação mencionada.

Neste grupo ganhei muitas coisas entre as quais a confiança em mim mesma (R7).
Ganhei a vontade de falar em público, ganhei confiança dos outros (R15).
O grupo me ensinou que expor as próprias dúvidas é bom e faz bem. Nos primeiros dias tudo foi péssimo mas caminhando com o grupo superei tudo (R16).

Foi interessante notar que um dos participantes alegou ter dificuldades em elencar as conquistas alcançadas ao longo do processo grupal tendo afirmado que a contribuição do grupo passou de uma “simples” orientação para a escolha, abrindo a possibilidade de possível impacto positivo da intervenção em médio e longo prazo. Sobre este aspecto o comentário que segue parece mais elucidativo: “não posso mencionar tudo o que alcancei, mas algumas sim (...). Por mim digo e repito que não, não saí como vim, dou graças a Deus por isso” (R18).

Para além de corroborarem a importância de se incorporar a avaliação no processo regular de aconselhamento e centrá-la na experiência do cliente e não o modelo de referência do orientador ou do teste utilizado (Melo-Silva & Jacquemin, 2001), na esteira da afirmação supracitada, embora sob todos os riscos, pode-se inferir que as expectativas relativas ao desenvolvimento de competências pessoais e sociais foram correspondidas nos diferentes momentos do processo grupal, confirmando assim a natureza e função do grupo psicológico, o que permitiu que gradualmente os participantes se distanciassem da dinâmica da sala de aula, marcada pelo exercício de autoridade que raras vezes permite que os alunos expressem suas ideias e opiniões em relação a outros aspectos da vida.

O grupo como apoio para a escolha e tomada de decisão profissional e de carreira

Neste núcleo temático foram inclusos extratos provenientes de doze registros (R1, R2, R4, R6, R7, R8, R10, R11, R13, R14, R17, R18). No geral, os relatos corroboram as afirmações anteriores que aprovam a ideia de que o grupo foi positivo na medida em que mobilizou a reflexão sobre a realidade do mundo e mercado de emprego e o esclarecimento de dúvidas sobre as profissões. Os comentários emitidos pelos participantes demonstram até que ponto as expectativas foram satisfeitas entrando assim em consonância com os objetivos preconizados para este estudo. Seguem algumas citações que exemplificam as constatações anteriormente avançadas.

Aprendi que não posso me decidir para agradar alguém, que não posso escolher uma profissão apenas por dinheiro (R1).

Ajudou-me a fazer uma escolha a meu alcance (R13).

Alcancei um dos objetivos que era de ter a capacidade de decidir sobre a minha carreira profissional (...) (R2).

No início do grupo eu era instável, num momento me sentia segura da minha profissão e no outro ficava incerta da minha profissão, depois dos comentários dos outros ficava ainda pior, mas o grupo me deixou fortalecida com o meu objetivo e profissão, já não sinto mais aquela insegurança, agora posso decidir sem insegurança (...) (R8).

No grupo consegui alcançar todas as minhas expectativas, sobretudo tirar dúvidas sobre a minha futura profissão. (...). Consegui superar o medo de não saber o que fazer quando eu chegar na 11ª classe (R11).

As transcrições apresentadas acima parecem exaustivas para mostrar a unanimidade dos autores destes relatos quanto à importância e à pertinência da intervenção em relação ao processo de escolha e decisão. A questão das incertezas, dúvidas e indecisão vocacional, parece ser o ponto nevrálgico e que atravessa os relatos exibidos anteriormente. No entanto, a presumida resolução sobre as dúvidas e incertezas sobre a escolha manifestadas nestes relatos não pode ser tomadas de forma absoluta, dado o caráter provisório que a escolha pode assumir nesta fase (mais que metade dos participantes tinha menos de 17 anos) e devido a uma multiplicidade de fatores que podem futuramente levar a reformular as escolhas. O depoimento a seguir parece mais emblemático.

Eu vim neste grupo com expectativa de aprender, ter noções do trabalho e conhecer melhor o mercado de emprego. Tinha dúvidas sobre que curso seguir e qual seria a minha futura profissão. Entrei neste grupo com muita ansia e espero sair com inteligência. Eu quero conhecer mais sobre o futuro porque no fundo eu me acho insatisfeito porque também eu não tenho toda a certeza sobre a carreira escolhida por mim, ser engenheiro, por vezes acho meio difícil, queria ter mais noções sobre o mercado de trabalho se é difícil ou não. Eu aprendi que decisões nunca são puramente racionais. Observar-se, conhecer-se e também investigar a realidade em seu redor, terá mais chance de encontrar uma forma de administrar seus sonhos no mundo do trabalho. As vezes a gente não sabe o que quer mas tem certeza do que não quer. Eu aprendi muito sobre mim mesmo e aprendi também que conhecer-se é fundamental! Ninguém poderá lhe dizer em que área você poderia trabalhar, agora é você que decide. Alcancei um pouco da sabedoria, coragem, tive oportunidade de conhecer mais pessoas e conhecer-me a mim mesmo, ter confiança, tive oportunidade de aprender e falar de mim para me compreender melhor. E aprendi que nenhuma profissão é mais importante que outra (R9) (8ª classe, 14 anos, sexo masculino).

Tomando em consideração a idade, a classe que o autor do depoimento em análise frequenta, vem à tona uma profunda reflexão, de tomada de consciência do ser e existir. São questionamentos bem maduros sobre o futuro, os sonhos, o mundo do trabalho e a relevância de todas as profissões, sem estereótipos. Nessa linha de raciocínio, Munhoz et al. (2016), sublinham a natureza exploratória da adolescência.

Ao longo desta fase, as escolhas se tornam gradativamente mais realistas, em parte, por uma autoavaliação de interesses e preferências por determinados conteúdos e, em parte, por percepções mais diferenciadas e estruturadas do mundo escolar e profissional. É o início do estágio da exploração do desenvolvimento vocacional (p.57).

Ademais, o relato chama particular atenção na medida em que o sujeito defende que a, a decisão é da própria pessoa, assumindo assim o seu protagonismo e autoria na sua história, o que de certa forma marca a profundidade do seu relato, tornando-o muito diferente dos demais participantes. Em outros termos vale dizer que ele demonstra viver intensamente esta fase de exploração de si e de o mundo, conforme argumentam Munhoz et al. (Levenfus, 2016).

Os adolescentes exploram na imaginação ou na realidade, tentativas de escolhas baseadas cada vez mais em seus interesses, capacidades e aspirações pessoais em relação ao seu projeto futuro. Como uma fase de intenso desenvolvimento da identidade individual (ainda insipiente) e pela permeabilidade às influências do meio em que convivem, eles ainda se sentem inseguros, principalmente quando não possuem informações suficientes e/ou adequadas das oportunidades educacionais e do mundo do trabalho (pp. 58-59).

Em síntese, o relato analisado reforça a importância de intervenções que visem auxiliar os adolescentes a problematizarem suas escolhas e desta feita tomar consciência de todos os fatores imbricados na escolha, considerando o que o depoimento ainda atesta: “as decisões nunca são puramente racionais”.

Com a *segunda questão* se pretendia perceber em que medida o grupo tinha contribuído para o processo da escolha dos participantes. Para o efeito foi solicitado que os presentes respondentes a seguinte questão aberta: *A participação no grupo ajudou você a escolher e/ou definir profissão? Comente a tua resposta.*

As respostas referentes à esta questão tendem a evidenciar, mais uma vez, uma avaliação positiva do processo. Os comentários inseridos no primeiro núcleo apontam que, para os participantes que até ao momento de adesão ao grupo vivenciavam dificuldades de emitir uma escolha diante de tantas possibilidades e multiplicidade de escolhas, o grupo foi profícuo na medida em que ajudou a afunilar os interesses. Os comentários representados pelo segundo núcleo estão relacionados com os registros cujos participantes apontam que o grupo ajudou a definir a própria escolha tendo assim clarificado dúvidas e incertezas em torno das escolhas previamente efetuadas. Os dois núcleos foram representados por citações diretas extraídas dos registros dos respondentes.

Quando cheguei ao grupo eu tinha mais de mil ideias na cabeça

Dos dezoito respondentes, nove participantes (R3, R4, R6, R8, R9, R11, R12, R13, R15) manifestaram o consenso segundo o qual o grupo foi importante para superar a indecisão provocada pela infinidade de possibilidades de escolhas, o que de certa forma aumentava ânsias. Para fundamentar este núcleo foram selecionados os trechos transcritos a seguir.

Tive o prazer de conhecer mais o mercado de trabalho, que com isso eu tive mais noção do trabalho que podia exercer. Escolhi e tenho certeza que todos no grupo também já tem certeza sobre o curso a seguir. Quando cheguei no grupo eu tinha mais de 1000 ideias na cabeça mas para escolher uma adequada para mim tive que passar por muitas consequências mas superei com muito esforço e dedicação (R8).

Como muitos jovens eu também estive naquele bate-cabeça, pensando no que fazer na vida profissional, descobri que não sou nada bom em tudo o que envolve cálculos (R11).

Cheguei ao programa com muitas dúvidas, e hoje saio esclarecida (R9).

Até fevereiro deste ano eu estava indeciso com a minha carreira profissional, mas agora tudo mudou, estou firme com aquilo que eu quero no futuro (R4).

Ajudou-me muito porque não sabia o que queria ser realmente, tinha muito sonhos de ser contabilista, cantora, atriz e médica (R15).

Num cômputo geral, os comentários mostram como os participantes, e no geral os adolescentes vivenciam esta fase, a qual aparece descrita como uma fase em que se experimenta conflito racional, angústia (Bohoslavsky, 1991; Levenfus, 1997), mostrando assim, o quanto gradativamente, e com ajuda do grupo, os participantes foram assumindo uma posição mais realista sobre as escolhas o que pode para alguns, ter contribuído para efetuar o “salto” da situação pré-dilemática à situação problemática de acordo com Bohoslavsky (1998)²⁰.

A participação no grupo ajudou-me a escolher a minha carreira profissional

No geral, os cinco (5) (R1, R5, R10, R16, R17) recortes que foram discriminados para representar este núcleo temático evidenciam que os participantes reconhecem terem chegado ao grupo demonstrando já uma real preocupação com a escolha, embora vivenciassem ainda uma espécie de confusão instigada pela proliferação de opções, conforme reportado em algumas citações.

²⁰Na abordagem clínica em orientação profissional, Bohoslavsky (1991) defende que durante o processo de orientação profissional propriamente dito, o adolescente passa por quatro situações, que se distinguem pelo tipo de ansiedade, defesa e conflito evidenciados em seus comportamentos, a saber: situação pré-dilemática, situação dilemática, situação problemática e situação de resolução.

Antes de participar no grupo eu tinha dois sonhos, não sabia qual era o melhor para mim, agora com ajuda dos monitores consegui escolher melhor: Medicina (R1).
O grupo ajudou-me a pensar, a imaginar a minha carreira profissional que eu não sabia qual é o movimento (rotina) de um enfermeiro (R5).
Ajudou-me a escolher a minha carreira profissional: ser médico para ajudar as pessoas nos hospitais (R10).
Eu queria ser motorista mas vi que não era profissão para mim, agora tenho uma escolha melhor que é Medicina, com um salário fixo (R16).
A participação no grupo ajudou-me bastante, ajudou-me que meu sonho é defender os clientes diante das acusações e muito mais (R17).

Os relatos permitem inferir que a participação no grupo possibilitou que os integrantes tomassem consciência da necessidade da tomada de decisão, da complexidade do processo e da importância de se engajarem no caminho da exploração vocacional, uma das tarefas centrais desta fase de desenvolvimento vocacional (Ginzberg et al., 1951; Super, 1957). As motivações das escolhas formuladas por estes participantes instigam também a indagar sobre os vários significados e sentidos que o trabalho assume nesse grupo. Por fim, os dados sugerem ainda a necessidade de um *follow up* direcionado aos participantes o que possibilitaria uma melhor qualificação das opiniões e sobretudo das decisões avançadas nos comentários examinados, com o intuito de buscar o real impacto da proposta.

Neste núcleo pode ser inserido também o dado interessante que emergiu a partir de um dos integrantes (R7), o qual embora tenha emitido uma avaliação positiva sobre os benefícios da intervenção, evidenciou também que até o momento não se sentia seguro em emitir uma decisão final em relação a escolha, segundo o qual: “no momento o grupo foi bem mas ainda não ajudou-me a escolher minha carreira profissional”. No entanto, cumpre mais uma vez sublinhar que em função da idade, da classe, a insegurança manifesta por este participante deve ser “relativizada” e portanto, focalizar o caráter evolutivo e provisório das escolhas nessa fase do desenvolvimento vocacional.

Com a *terceira questão* se pretendia saber sobre a necessidade dos integrantes em participar de outros grupos de orientação profissional. Nisto, foram solicitados a responder a seguinte questão: *Você participaria de mais um grupo de orientação profissional? Comente a tua resposta.*

Três núcleos temáticos foram construídos em base as citações diretas das falas dos respondentes: (a) Por mais que hoje eu saiba o que devo ser (...) falta-me muita orientação de como enfrentar as dificuldades futuras; (b) Sim, preciso de mais orientação profissional; e) Não, porque já estou decidida. Seguem as discussões avançadas em torno dos núcleos apresentados anteriormente.

Por mais que hoje eu saiba o que devo ser (...) falta-me muita orientação de como enfrentar as dificuldades futuras

As falas inclusas neste núcleo temático mostram que, numa vertente, os adolescentes se consideram maduros e responsáveis, ou seja, se definem como agentes ativos de seus projetos de vida, na outra, se mostram realistas ao manifestarem um certo grau de consciência quanto à complexidade, instabilidade do contexto que caracteriza o mundo e mercado de trabalho que cria incerteza sobre o futuro, o que os leva a admitir a necessidade e possibilidade de participação de mais um grupo para se manterem em atitude de “vigia” e porque se sentem ainda em processo de desenvolvimento. Quatro registros apresentados a seguir explicitaram o que foi avançado anteriormente.

Participaria para trocar experiência (R1).

Digo não, e digo sim, porque ainda sou adolescente e não sei muito sobre o futuro (R3).

Sim, porque por mais que hoje eu saiba o que devo, preciso ou quero futuramente ainda falta-me muita orientação de como enfrentar as dificuldades futuras (R8).

Eu acredito que sim levando em consideração aquilo que se disse, acho que o “saber não ocupa espaço”, estar neste contexto, eu acredito que participaria mais desse grupo uma vez sabendo que falta mais saber quais as oportunidades do mesmo curso ou dos outros cursos (R14).

Os relatos apresentados anteriormente parecem estar relacionados com as exigências impostas no cenário contemporâneo que caracteriza o mercado de trabalho e que exige flexibilidade para uma melhor adaptação. Sobre este aspecto, Melo-Silva e Jacquemin (2001, p. 201) há mais de uma década já apontavam para estes desafios como a vasta literatura do início deste século.

Na atualidade é impossível não falar das mudanças que estão ocorrendo no mundo do trabalho, em decorrência do processo de globalização ou mundialização da economia, que repercutem diretamente no mercado com a flexibilização dos contratos de trabalho, da diminuição de postos de trabalho e nos novos papéis dos atores: governo, empresariado e sindicatos. Os jornais noticiam tais informações diariamente e o grupo de orientação profissional tornou-se um dos lugares privilegiados para o processamento destas mudanças, como causadoras de sofrimento para a população geral e em particular para os jovens que estão no estágio da definição da identidade pessoal e profissional.

As situações descritas anteriormente demonstram ainda um certo grau de maturidade e consciência o que leva os participantes a declararem que desejam de participar mais de um grupo como estratégia de resistência diante das transformações que ocorrem continuamente da incerteza e imprevisibilidade do futuro. A necessidade de mais orientação foi mais explicitada no segundo núcleo temático conforme as análises avançadas a seguir.

Sim, preciso de mais orientação profissional

A citação discriminada em representação deste núcleo reassume a posição de quatro respondentes (R11, R5, R2, R17), os quais verbalizaram vivenciar ainda situações de confusão, não integração das escolhas o que causa ainda conflitos e indecisão para a escolha. Seguem alguns trechos que foram destacados para aprofundar a reflexão.

Sim, no momento preciso porque eu já tive a primeira ideia de como formar-me e em que área eu vou-me formar mas depois de participar de algumas sessões com alguns profissionais vocacionados fiquei mais informado das carreiras existentes no mercado de trabalho. Isso me deixa mais embaralhado, com mais ideias e complicou, mas o meu pensamento é ser engenheiro, mas depois me apareceram engenheiro civil, florestal, animal, mineiro e muitas ideias. Sim, preciso de mais orientação profissional (R11).

Sim, preciso porque estou um pouco insegura na minha escolha e não tenho certeza se meus pais vão aceitar (R5).

Preciso de algumas orientações porque ainda não tenho condições para decidir sozinho (R2).

Sim, porque tenho que escolher uma profissão que eu gosto sem medo nem tristeza (R17).

Mais uma vez estes relatos são significativos na medida em que, para além de mostrarem a complexidade do processo de escolha, sugerem também uma atenção particular aos diferentes percursos e ritmos que devem ser observados no processo de intervenção, os quais devem contemplar uma atenção particular às faixas etárias e às especificidades de cada participante, como sexo, interesses manifestos e implícitos, características de personalidades, situação familiar, educacional e socioeconômica. Além das necessidades individuais as quais podem ser clarificadas por meio de outros métodos e instrumentos de intervenção (entrevistas individuais, por exemplo). No caso deste estudo, é importante destacar que alguns relatos evidenciaram a importância de entrevistas individuais de triagem e entrevistas finais, o que em parte possibilitaria esclarecer algumas questões e dúvidas reportadas em alguns relatos discutidos.

Numa outra vertente, os dados mostram também que estes participantes enfrentam ainda dificuldades no processo de escolha profissional e desenvolvimento da identidade vocacional-ocupacional, uns mais acentuadas outros menos vincadas, que pode ter como fonte os conflitos, medos cuja resolução, segundo Neiva (2013, p.53) é a “condição *sine qua non* para uma autêntica e, conseqüentemente, uma escolha profissional madura”, o que mais uma vez legitima uma intervenção fundada na perspectiva desenvolvimentista e inserida no contexto da educação para a carreira (Munhoz, 2010; Munhoz & Melo-Silva, 2011; Munhoz et al., 2016). Como nesse grupo a faixa etária é ampla (de 14 anos a 18 anos de idade),

diferentes estratégias podem ser planejadas para cada faixa em função de demandas específicas.

Não, porque já estou decidido/a

Os extratos inseridos neste núcleo temático contemplam oito (R4, R6, R7, R10, R12, R13, R15, R17) registros cujos autores afirmaram que não participariam de mais de um grupo acreditando terem efetuado de forma clara a escolha do curso e/ou da carreira. A seguir são apresentados alguns extratos textuais.

Acho que não. Já estou decidida na minha escolha profissional (R4).
Não, porque eu estou certa da minha escolha, porque eu adoro o curso e sinto-me realizada só de imaginar a executá-lo (R6).
Não, acho que estou muito esclarecida, não preciso mais de alguma orientação. As explicações foram claras, deu para perceber melhor e escolher aquilo que eu gosto e me veio a fazer. Tudo o que eu queria saber já sei, todas as minhas dúvidas estão esclarecidas, portanto eu acho que não precisaria mais (R10).
Não. Porque já escolhi meu curso ou melhor já escolhi a minha carreira profissional (R12).
Não preciso mais, porque agora defini a melhor carreira com ajuda dos professores e dos monitores (R13).
Não, porque já estou decidida para ser uma advogada (R15).

Conforme os dados atestam, os adolescentes se consideram decididos e responsáveis em relação a própria escolha os quais para além de manifestarem uma atitude ativa quanto à escolha efetuada emitiram ainda uma avaliação positiva em relação ao processo grupal o qual visava facilitar processo de escolha e decisão. Ao apontarem suas escolhas como definitivas e irreversíveis, os adolescentes assumem, pelo menos implicitamente, engajar-se na escolha profissional efetuada e no projeto de vida pessoal, assumindo os riscos e as consequências que podem advir de tal escolha. No entanto, mais uma vez não se pode descartar a necessidade e a importância de uma avaliação em longo prazo a qual seria útil para verificar a efetividade destas escolhas e o nível de maturidade e implementação das mesmas.

A quarta questão visava colher dos participantes sugestões relacionadas com a realização de novos grupos. Enquanto os primeiros três núcleos evidenciam um consenso quanto à realização, manutenção e ampliação da proposta, o último núcleo sugere algumas melhorias a serem observadas e integradas nas próximas intervenções. Algumas falas tidas como mais representativas e exaustivas foram selecionadas para representar cada núcleo. As respostas analisadas foram obtidas a partir da seguinte questão: *Que sugestões você daria para a realização dos próximos grupos de orientação profissional e de carreira?* Quatro

núcleos temáticos foram construídos em base as citações extraídas dos registros dos respondentes, a saber: (a) que o grupo continuasse para ajudar as pessoas; (b) Em cada escola secundária deveria existir um pesquisador; (c) se no houver mais, eu participarei para ver se aprendo mais sobre as profissões; O primeiro núcleo inclui os recortes que integram as citações que defendem a *manutenção* do grupo, conforme ilustrado a seguir.

Que o grupo continuasse para ajudar as pessoas

A manutenção do grupo foi particularmente almejada por um grupo de cinco integrantes, conforme atestam os recortes a seguir.

Repetir mais esse programa para ajudar os jovens que ainda não sabem o que realmente querem (R3).

Que o grupo continuasse para ajudar as pessoas que ainda não tem como conseguir carreira profissional, a ter aulas nas salas ou nos grupos de pessoas (R10).

Na próxima vez o grupo deveria ter mais pessoas para interagir, deveria ser por mais tempo, ou deveria começar mais cedo para termos mais estudos e aprendizagens (R8).

Que o grupo continuasse, que se convidasse mais pessoas para aprender (R17).

As sugestões acima não apenas fundamentam a continuidade da proposta mas parecem relevantes em função de futuras intervenções. Como se pode verificar, os extratos apresentados para além de advogarem a manutenção da proposta desenvolvida defendem também a ampliação do grupo para os jovens em geral, dada a importância do mesmo para o desenvolvimento pessoal dos adolescentes.

Considerando a relevância atribuída ao grupo de orientação profissional, na visão de um dos respondentes a participação no grupo deveria ser obrigatória. Pode-se presumir que o caráter obrigatório almejado pode sublinhar a importância da intervenção, sugerindo de forma implícita sua inclusão no currículo escolar (obrigatório!), contrapondo a natureza voluntária que se observou nesta fase, clamando assim, por apoio e acesso a serviços que os proporcione exploração do mundo do trabalho e da formação, integrados no projeto das escolas, ou mais especificamente de uma proposta de Educação para a Carreira, nos moldes em que é recomendada por algumas autoras do contexto brasileiro (Munhoz, 2010; Munhoz & Melo-Silva, 2011; Munhoz et al. (2016), o que segundo as autoras, contribui para uma educação centrada no desenvolvimento de projetos profissionais e de vida.

Sobre este aspecto, o relato apresentado a seguir parece mais emblemático.

Primeiro que o programa deve ser alastrado para todas as escolas públicas em Moçambique, principalmente das primeiras classes do ensino médio, isto é, primeiro

ciclo do ensino secundário e que fosse reconhecido pelo Ministério de Educação. Que todas as escolas tivessem um grupo de orientação, como os respectivos orientadores, obrigatoriamente para todos os alunos de uma determinada escola (R11).

Em síntese, pode-se dizer que mais uma vez os dados conferem uma avaliação favorável sobre os objetivos e procedimentos da intervenção para além de corresponder às expectativas da proponente, o que encoraja para futuros estudos. Nesta linha de raciocínio, o próximo núcleo sugere a ampliação da proposta, o que de certa forma deixa inferir que a questão referente à necessidade e pertinência da proposta foi modestamente respondida.

Em cada escola secundaria deveria existir um pesquisador

Dos dezoito sujeitos que foram solicitados a emitirem sugestões, pelo menos cinco defenderam explicitamente a ampliação e a expansão da proposta de intervenção em Orientação Profissional, sugerindo que a proposta deve alcançar toda a camada jovem, na visão destes participantes, possibilitando que mais adolescentes tivessem acesso ao atendimento e se beneficiassem do grupo, em particular os alunos de escola pública e sugerindo antecipar para os primeiros anos do ensino secundário, mais uma vez trazendo em cena o debate sobre a importância da Educação para a Carreira, na perspectiva dos utentes. Cinco extratos foram transcritos para fundamentar a opinião destes participantes e são apresentados a seguir.

Devem existir muitos pesquisadores que ajudam os alunos; em cada escola secundária deveria existir um pesquisador, o estado deve ajudar as pesquisadoras para seguirem em frente com o plano de ajudar os alunos nas escolas secundárias (R2).

A realização de outros grupos de educação para a carreira e orientação profissional (...) (R4).

(...) Que haja mais projetos como esse que é muito bom (R13).

Sugiro que se realizem mais grupos de orientação profissional de carreira e dêem mais força e aprendizagem para os alunos saírem decididos para a carreira deles acima de tudo responsabilidade (R6).

Mais uma vez os registros relacionados com este núcleo veiculam uma avaliação positiva sobre a intervenção legitimando sua importância e necessidade de reformulação com o intuito de beneficiar um número significativo de jovens que se encontram nesta fase. Parece importante destacar a visão ampla destes participantes os quais apontam que a ampliação do programa apenas seria possível com a vontade e intervenção de gestores e outros agentes num nível mais amplo, destacando papel do Ministério de Educação, qual órgão de tutela da

educação, o qual deve assumir um papel mais ativo para permitir a “multiplicação” de pesquisadores (notadamente de profissionais), o que resultaria em mais serviços desta natureza. Destaca-se o registro contido na R6 que amplia o alcance da intervenção em orientação profissional abarcando os domínios da informação profissional, da aprendizagem, tomada de decisão e do desenvolvimento de atitudes relativas à responsabilidade. O próprio participante vislumbra maior abrangência no alcance da intervenção em grupo.

Se no futuro houver mais, eu participarei para ver se aprendo muito mais sobre as profissões

Os dezoito respondentes são do parecer de que a proposta realizada foi boa e muito produtiva para o crescimento pessoal e em particular na orientação profissional, corroborando assim a importância da manutenção da proposta. Algumas citações foram selecionadas para confirmar a unanimidade dos respondentes.

Sugiro que se realizem mais grupos para orientação profissional e de carreira e dêem mais força e aprendizagem para os alunos saírem decididos para a carreira (R6)
O curso foi importante para mim, se no futuro vem mais um outro eu participarei para ver se aprendo muito mais sobre as profissões (R15).
Sugiro mais adesão para os alunos, mais frequência porque além de decidirmos as nossas carreiras aprendemos muitas coisas importantes para a nossa vida (R13).
Diria que é boa iniciativa e diria para outras para irem participar, o programa é muito bom e ajuda bastante na definição e escolha de carreira profissional (...) (R9).

Para além de manifestarem satisfação com a intervenção, os comentários integrados neste núcleo mais uma vez evidenciam a importância do grupo, sugerem a realização de mais grupos e destacam a adesão de mais participantes, seja em função da escolha profissional quanto do próprio desenvolvimento pessoal e global.

Embora com foco na atuação do orientador, as sugestões dos participantes avançadas anteriormente foram retomadas na “Carta ao Orientador Hipotético”, conforme descrito na última seção deste capítulo.

7.5 Competências do Orientador: análise da “Carta ao Orientador Hipotético”

Uma das últimas atividades incidiu na redação de uma carta, dirigida ao “Orientador Hipotético”. Com o intuito de aprimorar futuras intervenções e ampliar a avaliação na perspectiva dos integrantes, o uso desta técnica objetiva indiretamente captar possíveis críticas que se apresentam como sugestões para intervenções futuras. Além disso, é possível capturar percepções dos participantes em relação à forma de atuação da equipe orientadora.

As narrativas dos participantes trouxeram à luz uma das questões recorrentes na literatura internacional, ou seja, a preocupação com a formação dos profissionais que atuam na área²¹. Sobre a importância da formação do orientador profissional Oliveira, Silva, Garcia, Melo-Silva e Teixeira (2014) defendem que “o desempenho do orientador pode afetar diretamente a qualidade do processo de orientação” (p.371). Na mesma ordem de reflexão Ribeiro (2011) evidencia que, a orientação profissional e de carreira integra duas vertentes, de um lado, um profissional preparado teórica e tecnicamente e, de outro, um sujeito que busca auxílio para a realização do seu projeto.

“Em síntese, a orientação profissional e de carreira é um processo de caráter mediador e cooperativo entre um profissional preparado teórica e tecnicamente com as competências básicas exigidas e um sujeito ou grupo de sujeitos que necessita de auxílio quanto à elaboração e consecução do seu projeto de vida profissional/ocupacional” (Silva, Oliveira & Melo-Silva, 2014, p.6).

Na esteira das argumentações arroladas anteriormente se configurou importante refletir sobre as opiniões emitidas pelos participantes em relação ao desempenho da equipe orientadora, em função do aprimoramento de futuras práticas e da formação de profissionais nesta área, com foco na realidade moçambicana. Sob este prisma, as reflexões apresentadas nesta seção apontam para a urgência e necessidade de formação do orientador profissional, neste caso do moçambicano.

Importa antes referenciar que foram coletadas vinte e uma cartas (21), e em base aos critérios de análise já referenciados nos procedimentos de análise de dados deste estudo, foram analisadas onze (11) cartas e para salvaguardar a singularidade e a identidade de cada participante nenhuma carta foi transcrita reportando o nome do autor, nesta direção, as cartas foram referenciadas como “Carta ao Orientador Hipotético 1 (COH1), Carta ao Orientador Hipotético 2 (COH2), assim por diante. Para as análises foram reportados apenas os trechos que ilustram as reflexões avançadas nas análises, devendo o leitor consultar as cartas na sua íntegra no AnexoE.

²¹ No que se refere às propostas que focalizam a importância de se estabelecerem diretrizes de competências éticas, Lassance, Melo-Silva, Bardagi e Paradiso (2007) evidenciaram as contribuições da *Internacional Association for Educational and Vocational Guidance* (IAEVG, AIOP, sigla em francês), da *National Development Association* (NCDA) que disponibilizam diretrizes de competências e éticas direcionadas aos seus associados e, também, da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) – Comunidades Europeias, que publicou em 2004 uma obra focalizando políticas públicas nacionais de Orientação Escolar e Profissional de 48 países. No contexto brasileiro as referidas autoras apontaram a Revista Brasileira da ABOP que em 1999 publicou um fascículo especial sobre a formação, como um convite ao debate entre outras reflexões e propostas que legitimam a importância do aprimoramento da formação teórica e prática do orientador profissional (Lassance, Melo-Silva, Bardagi & Paradiso, 2007).

O modelo de competências proposto pela *International Association for Educational and Vocational Guidance/IAEGV*, o qual focalizou os conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias à oferta de serviços de qualidade e a organização das referidas competências em duas categorias: competências centrais e competências especializadas (Oliveira et al., 2014) possibilitou a identificação de dois núcleos temáticos, a saber: (a) o orientador deve ser exemplar em todos os aspectos; (b) o orientador é humano, nenhum humano sabe tudo.

Nesta direção observou-se que o primeiro núcleo tende a evocar as *competências centrais*, definidas como habilidades, conhecimentos, atitudes que todos os orientadores profissionais necessitam independentemente do ambiente de trabalho (Oliveira et al., 2014; Silva, Oliveira & Melo-Silva, 2014), entre as quais, comportamento ético e conduta profissional, defesa e liderança no progresso da aprendizagem dos clientes; desenvolvimento de carreira e preocupações pessoais; consciência das suas próprias capacidade e limitações; comunicação afetiva com os colegas) (Silva, Oliveira & Melo-Silva, pp.6-7). E, o segundo núcleo temático versa sobre as opiniões dos participantes que são reconduzíveis às *competências especializadas*, ou seja, aquelas que “configuram-se como habilidades, conhecimentos, atitudes adicionais, que podem ser necessárias dependendo do ambiente de trabalho e dos grupos de clientes atendidos” (diagnóstico, orientação educacional, desenvolvimento de carreira; aconselhamento; administração de informações, entre outras) (Silva, Oliveira & Melo-Silva, 2014, p.7). Todos os núcleos foram construídos em base as citações diretas das narrativas dos participantes.

Cumprir evidenciar ainda que em jeito de sugestões os participantes apontaram para uma diversidade de competências de natureza emocional, social e profissional requeridas para o exercício da sua profissão, no entanto, percebe-se que muitos participantes mais uma vez tiveram dificuldades em articular as suas redações, limitações que podem ser visualizadas por meio de alguns discursos que parecem não corresponder ao nível escolar e idade dos participantes.

Exposta a articulação desta seção seguem as análises referentes ao primeiro núcleo temático.

O orientador deve ser exemplar em todos os aspectos

Registros de pelo menos um grupo de oito participantes (COH2, COH3, COH5, COH6, COH7, COH9, COH11) apontaram uma série de *qualidades humanas e pessoais*, que segundo os integrantes devem caracterizar um orientador profissional, e de forma explícita são exaltadas qualidades como: inteligência, sensibilidade, seriedade, educação, determinado, felicidade, otimismo, humildade, honestidade, segurança, ser corajoso, ser exemplar, entre outras. Para ilustrar, seguem cinco excertos que foram selecionados para o efeito.

Bem, ao começar um orientador tem de ser uma pessoa humilde, uma pessoa solidária, que tem muita paciência, tem que se preocupar com os seus alunos, tem de vestir uma roupa simples, que não pode deixar os alunos atrapalhados. Tem de ser uma pessoa que ama muito seus filhos, tem de ser uma pessoa que sabe convencer as pessoas, uma pessoa sabe muito distinguir o bem e o mal com as palavras que dirige as pessoas. Tem de ser uma pessoa com objetivo de ajudar as pessoas necessitadas de apoio psicológico, isto é, ter bom raciocínio, uma pessoa que tenta incentivar as pessoas a lerem. Tem de ser uma pessoa “crente”, isto é, religiosa. Na parte da roupa pode usar como quer mas não pode usar roupas que distraem as pessoas, isto é, se for mulher não usar roupas curtas. Tem de ser uma pessoa que ama a todos os alunos menos ninguém (COH3) (10ª classe, 16 anos, sexo masculino).

Neste grupo o orientador deve ser paciente, atencioso, compreensivo, conselheiro, amigo de todos, criativo, responsável e alegria contagiante. É uma pessoa corajosa, humilde, determinada, que saiba explicar para os alunos compreenderem melhor (COH8) (9ª classe, 17 anos, sexo masculino).

Desenvolvendo acerca de um orientador que trabalha com o público, deve ser: paciente, deve-se responsabilizar nos seus actos; deve se apresentar bem nos certos momentos, como lugares públicos, saber se expressar, ouvir, entender, analisar e resolver as questões com clareza, ser exemplar nas atividades e nos encontros (...). Apresentando essas características os orientadores serão melhores, facilmente conquistarão muitas amizades e poderão ter sucessos na sua missão (COH2) (12ª classe, 18 anos, sexo masculino).

Um orientador tem a função de orientar ou ensinar o aprendiz (aluno, estudante) a ter um bom comportamento e boa educação. O orientador devia ser sério e muito educado para que ele, o aprendiz siga o exemplo do seu orientador. Devia ensinar, por vezes dar carolo quando o aprendiz não faz trabalho de casa, deve gritar, obrigar o aluno a fazer bem esse trabalho, nunca seguir maus exemplos. O orientador é tudo o que o aluno tem de seguir exemplo, por isso o orientador deve pensar todos os aspectos bons para que em todos nós alunos sigamos seu exemplo. O orientador deve ser exemplar em todos os aspectos: sorridente, sério, bem vestido, educado e exigente (COH6) (9ª classe, 15 anos, sexo masculino).

No meu ponto de vista um orientador deveria ser da seguinte maneira, não quero dizer que vocês não orientaram bem não, só eu quero dar minha opinião. Um orientador tem que ser uma pessoa muito feliz e bem disposto. Um orientador tem que ser uma pessoa que mostra exemplo de uma pessoa melhor, se os alunos no futuro forem seguir seu exemplo como um orientador (COH5) (8ª classe, 14 anos, sexo feminino).

Nota-se que para além das qualidades estritamente pessoais, tomando em conta que a função do orientador pressupõe ir ao encontro do outro, os relatos mostram que os participantes focalizaram também uma série de qualidades que podem ser denominadas de qualidades de autotranscendência, entre as quais, ajudar o outro, ser: carinhoso, amável, compreensivo, atencioso, paciente, comprometido, simples, exigente, aberto, dinâmico, objetivo, motivador, justo, conselheiro, pontual, responsável, disponível, entre outras. Qualidades como “honestidade”, “sensibilidade” e “otimismo” podem ser integradas no rol de valores éticos, mas também podem ser apontadas como condições *sine quan non* para a missão de ajudar o outro, como é a do orientador. Igualmente, orientador deve ser uma pessoa humilde, capaz de reconhecer seus próprios erros, suas qualidades, ou seja, uma pessoa autêntica e também corajosa, na visão dos participantes deste estudo.

Ainda em relação às qualidades pessoais, a “boa educação” foi sublinhada por alguns integrantes, como parte da individualidade, e na opinião dos participantes a educação vai além do saber científico, inclui uma consciência das próprias responsabilidades e se configura como base para a integridade humana que deve caracterizar o orientador profissional.

Os registros apresentados tendem também a ressaltar o vínculo de dependência das figuras de autoridade e a matriz de aprendizagem do outro e não com o outro, seus pares. De fato, alguns participantes, como o caso do autor de COH6, chegam a “cobrar” um papel autoritário, quando registra que o orientador deveria dar “carolo”. As recomendações e exigências dos participantes não deixam de serem vinculadas ao contexto sociocultural em referência neste estudo, onde ser adulto parece ainda ser sinônimo de maturidade, responsabilidade, sabedoria, daí as elevadas expectativas mobilizadas nesses registros, o que permite avançar que os registros tomados em análise mostram expectativas altamente idealizadas e dependentes dos profissionais da orientação. Eles deveriam ser infalíveis, impecáveis, elegantes, qualidades intrínsecas de personalidade altamente valoradas, incluindo qualidade extrínsecas, sobre aparência e vestuário: “o orientador tem de vestir uma roupa simples, que não pode deixar os alunos atrapalhados (...) na parte da roupa pode usar como quer mas não pode usar roupas que distraem as pessoas, isto é, se fôr mulher não usar roupas curtas (COH3) (10ª classe, 16 anos, sexo masculino); “o orientador deve estar bem apresentando em termos de vestuário (COH4)(10ª classe, 16 anos, sexo feminino). E por quê? Para servirem de exemplo aos orientandos. Pode-se inferir que a exigência desse perfil de “perfeição” seria uma forma de auto-cobrança dos próprios participantes. O orientador “perfeito” que na imagem refletiria os futuros profissionais também “perfeitos”. Mas a realidade não é assim! As pessoas são humanas, contraditórias, em um processo dialético

expressam os polos contraditórios cotidianamente, fato é que alguns participantes registram a incompletude humana, conforme se pode confrontar no núcleo subsequente.

O orientador é humano, nenhum humano sabe tudo

A citação selecionada para representar este núcleo o qual tomou como referência registros de quatro participantes (COH1, COH2, COH4, COH10) instiga a refletir sobre uma série de críticas que são endereçadas à pedagogia tradicional, marcada por atitudes de tipo autoritário, que resultavam na afirmação do professor como detentor absoluto do poder e do conhecimento e onde o educando assumia apenas uma atitude passiva e receptiva, abordagens que não deixaram de caracterizar algumas práticas de aconselhamento dentro do contexto da Psicologia Vocacional em determinadas épocas. No entanto, sem entrar no mérito desta discussão, algumas considerações foram feitas em torno do que os participantes recomendam em relação ao papel do orientador profissional.

Quanto às qualidades profissionais alguns aspectos parecem mais destacados. O primeiro, talvez o mais recorrente, está relacionado com o fato de que o orientador deve ser uma pessoa moralmente íntegra, irrepreensível, inclui o senso de justiça que deve permear a relação ética entre o orientador e o orientador; um segundo aspecto concerne à preparação científica e técnica do orientador, sobretudo em relação à atitude que ele, enquanto “especialista” deve tomar durante o processo de aconselhamento. Trata-se de “desenvolver uma relação terapêutica (de confiança) com o cliente e de criar um ambiente de acolhimento e aceitação ao cliente e do outro” (Silva, Oliveira, Melo-Silva, 2014, p.9). A centralidade das competências especializadas exigidas ao orientador por parte dos participantes parecem focalizar um dos conjuntos de competências apontadas nas Diretrizes Nacionais para a Formação em Orientação Profissional e de Carreira, propostos pela Diretoria da Associação Brasileira de Orientação Profissional, em 2007, a saber, o desenvolvimento Pessoal e Ético (Lassance, Melo-Silva, Bardagi & Paradiso, 2007).

À semelhança do que foi avançando no núcleo anterior, quase todos os participantes fizeram menção à alguma característica que pode ser inserida na dimensão profissional, embora tenham focalizado a importância de respeitar o direito de escolha dos clientes e de manter-se atualizado com as leis e políticas sobre o direito dos clientes. Nesta ordem de raciocínio um dos participantes apelou nos seguintes termos: “se acontecer algo, deve ser o primeiro a agir, deve cuidar de todos da mesma forma, se resolver algo, deve usar justiça.

Deve ser tolerante, motivador e considerar os direitos dos indivíduos” (COH2) (12ª classe, 18 anos, sexo masculino).

Ao apelar pela integridade moral do orientador um dos participantes avançou uma denúncia referente a comportamentos inadequados relacionados com assédio moral e sexual, que ocorrem no contexto escolar moçambicano, motivo pelo qual alguns participantes desabafam: “(...) o orientador não pode ameaçar os alunos e não pode se apaixonar pelas alunas (...)” (COH1) (8ª classe, 14 anos, sexo feminino). Partindo da analogia da relação professor-aluno esta participante denuncia a relação professor-aluno no estilo autoritativo, de abuso e de provocação, e alerta que relação orientador-cliente deve marcar diferenças, ou seja, não pode atentar à integridade moral dos seus clientes.

Os relatos tomados em consideração mostram ainda que, numa vertente, os participantes comungam a ideia de que o orientador deve ser uma pessoa amigável, carinhosa, compreensiva, mas lamentavelmente não conseguem se distanciar de formas de exercício de poder e autoritarismo que sugerem reflexões críticas, pois nota-se que os mesmos parecem confundir o exercício de responsabilidade e exigência com certas atitudes que de certo modo revelam um exagero no exercício de poder. Nesta linha de reflexão, enquadra-se o relato de um dos integrantes (COH 10) segundo o qual ao orientador cabe a responsabilidade de conduzir o dito “tribunal” com o intuito promover o “respeito recíproco”.

Mais uma vez retorna a reprodução do modelo de autoridade exercido pelo professor (do tipo autoritativo), reforçado por algumas práticas culturais que toleram até uso de meios repressivos como o castigo físico, um dos temas mais difíceis e desafiantes a ser enfrentado na educação familiar e escolar na sociedade moçambicana, onde, ainda se vive uma naturalização da famosa lei da palmada: “um tapinha não dói”. Estas formulações podem estar relacionadas com a “visão “bancária” da educação (Freire, 2014) que de certo modo habita e se manifesta nas falas desses sujeitos afetando o seu imaginário sobre o papel do orientador, confundido com o do professor. Ainda sobre o imaginário do papel do orientador “representado” pelo professor, a partir da referência à roupa do professor, destacando a figura feminina, há que evidenciar a vinculação destes relatos ao contexto sócio cultural, onde predomina um discurso de ordem discriminatório e machista, segundo o qual as mulheres que usam roupas curtas são provocadoras e em consequência merecem ser assediadas, estupradas e se possível condenadas pelos seus atos. Portanto, os autores dos relatos em causa, apresentam suas opiniões filiando-se ao grupo social que se posiciona contra a mulher e de certa forma promove sua discriminação e submissão à figura masculina. No entanto, cumpre

evidenciar que esta posição, embora preocupante e “culturalmente sensível”, não reflete a opinião de todos os participantes deste grupo.

Os dados trazem à tona outro elemento relacionado com a preparação profissional, denominado como “especialização”, donde brota o conselho patente no extrato a seguir.

“(…) Deve saber falar mais de uma coisa da atualidade (...). O orientador deve também ser exigente quanto à qualidade do seu trabalho, deve ouvir e dialogar com o orientando, pois apesar da especialização, o orientador também é humano e nenhum humano sabe tudo, então que esteja aberto para aprender com os orientados (COH10) (12ª classe, 18 anos, sexo masculino).

“Eu acho que um orientador é um indicador da vida profissional do seu orientando, mas não quer dizer que ele é quem deve escolher a profissão, mas sim ajudar a pensar no que deve ser (...) (COH4)” (10ª classe, 16 anos, sexo feminino).

Estes últimos excertos parecem tocar um dos pontos centrais que deve caracterizar o processo de aconselhamento. Sobre este aspecto, Savickas (2015b) defende que o processo de aconselhamento é um encontro entre dois *experts*, “onde a tarefa do aconselhador é orientar o processo, e o cliente é o *expert* do conteúdo da sua própria vida” (Savickas, 2015b p.15). Esta concepção desconstrói a ideia tradicional na qual o orientador assumia o papel diretivo do processo e ao cliente cabia apenas executar as “receitas” disponibilizadas pelo aconselhador, defendendo assim a “autoria” do sujeito no processo de construção da sua carreira e vida (Savickas, 2015b). Em última instância, pode-se afirmar que o relato (COH10) aponta que ao orientador é também requerida a humildade de “reconhecer quando sua competência não é suficiente para atender às necessidades dos clientes, buscando supervisão técnica ou encaminhando-os a outros especialistas” (Lassance et al., 2007, p.93).

Em sintonia com o que foi arrolado anteriormente, o segundo relato (CHO4) vinca o papel ativo do sujeito no processo de tomada de decisão, sublinhando outras competências específicas, a destacar, a importância do orientador respeitar o direito da escolha dos clientes e a administração de informações (Oliveira et al., 2014), conforme ilustrado nesse trecho: “eu acho que um orientador é um indicador da vida profissional do seu orientando, mas não quer dizer que ele é quem deve escolher a profissão mas sim ajudar a pensar no que deve ser”(COH4). Numa vertente o relato demonstra um certo nível de maturidade que se exprime na responsabilidade de assumir um papel ativo no processo da escolha e no projeto de vida, e na outra, desafia os profissionais a assumirem atitudes mais democráticas. Outrossim, mais uma vez o relato se apresenta, simultaneamente, como uma forma de denúncia e resistência à algumas práticas educativas que se integram na referida visão bancária da educação, onde o

educador se põe na frente do educando com autonomia, impregnado de uma atitude de um sábio “doador” e como resultado o educando é visto como aquele que não sabe (Freire, 2014).

Em síntese os relatos analisados apontam a importância do orientador se manter atualizado de modo “conhecer bem as teorias e técnicas que constituem o seu campo de atuação visando facilitar o processo que envolve escolhas e decisões importantes para a vida do indivíduo” (Oliveira et al., 2014, p. 372). Desta feita, a inclusão do tema sobre a formação dos profissionais envolvidos na área se coloca como desafio e urgência para o contexto moçambicano onde este debate ainda é insipiente.

CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente seção objetiva pontuar algumas conclusões sobre o estudo realizado. Numa primeira etapa são evidenciados alguns aspectos relacionados com as contribuições do estudo, tendo em conta o foco na intervenção. Na sequência, a seção discorre sobre as implicações práticas que emanam do estudo. Em seguida, pensado no domínio do contexto moçambicano, são avançadas algumas pistas que visam estimular reflexões que podem encorajar futuras intervenções na área da orientação profissional e de carreira. Na última etapa, são assumidas as limitações e evidenciados os constrangimentos que emergiram no decorrer do estudo, o que sugere a indicação de alguns pontos que devem ser tomados em consideração em futuras investigações.

Contribuições teóricas e metodológicas

De acordo com o esperado, a revisão da literatura realizada no estudo deixou evidenciar um indubitável aumento gradual e consolidação de pesquisas que indagam os processos de escolha profissional e de carreira dos adolescentes, buscando ponderar a multiplicidade de fatores que interferem no processo de escolha. No geral, os estudos vincam a influência dos pais na escolha, a qual ocorre continuamente através dos processos de interação. Os dados deste estudo, nomeadamente as narrações obtidas através da técnica “Carta aos pais”, das “Redações” e da “Carta ao Presidente da República” corroboram a incontornável influência parental, e da figura de autoridade, chegando ao Presidente da República, na escolha profissional e de carreira. No entanto há que destacar que revisão da literatura efetuada aponta que futuras investigações devem incluir na agenda a indagação do impacto dos estilos parentais, com o intuito de decifrar a relação entre estilos parentais, indecisão vocacional e instabilidade de metas (Pinto & Vieira, 2015; Prata et al., 2013; Ventura, 2012), a importância de se compreender a relação entre desempenho escolar e escolha profissional, já que alguns autores hipotizaram que o desempenho escolar, apoio parental no desempenho escolar agem como variáveis preditoras de autoeficácia e segurança na escolha profissional e de carreira (Grammani & Srich, 2013; Ing, 2014; Prata et al., 2013) e a necessidade de se compreender a influência da família mas relacionando-a com outras variáveis socioeconômicas e culturais, na exploração vocacional, execução de planos e autoeficácia de carreira (Faria, 2013b; Schröder et al., 2011).

Quanto à avaliação das intervenções, num cômputo geral, as publicações analisadas defendem a eficácia de programas ou serviços no sentido de que os clientes reportam mudanças relativas às atitudes, competências, comportamentos, por exemplo, decorrendo

disso a importância da avaliação contínua e formal das intervenções de carreira. Buscar condições, possibilidades legais para democratizar intervenções no âmbito da Orientação Profissional e da Educação para a Carreira foi outra contribuição relevante dos estudos tomados em consideração (Munhoz, 2010; Munhoz & Melo-Silva, 2011).

No tocante ao presente estudo, os resultados apontam que a intervenção levada a cabo trouxe benefícios aos participantes, cuja avaliação focalizou apenas procedimentos qualitativos, conforme delineamento metodológico. Os dados obtidos através das questões abertas, e da “Carta ao Orientador Hipotético”, deixam inferir que o estudo teve um impacto positivo, no sentido de que os participantes relataram terem-se beneficiado da intervenção e que em sua opinião possibilitou a mudança de atitudes, competências e comportamentos, face a necessidade de tomar decisões e implementação seus projetos profissionais e de carreira. Mais especificamente, os participantes reportaram diminuição gradual de conflitos, da ansia diante da escolha e o aumento no grau de consciência quanto à multiplicidade de fatores pessoais e contextuais que condicionam suas aspirações e escolhas de carreira.

Os participantes apontaram também que o processo grupal possibilitou conscientizar sobre as questões relacionadas com a escolha e sua importância no desenvolvimento global, do autoconhecimento e da informação profissional, tendo permitido ampliar a consciência sobre si e sobre o mundo do trabalho. Conscientizar os adolescentes sobre a importância de pensar na escolha à luz das atuais mudanças e disponibilizar informações que podem auxiliá-los no processo de planejamento e autogestão dos próprios projetos pessoais e profissionais, era uma das expectativas que norteou este estudo, embora a “presunção” de ter ajudado os adolescentes a definir a escolha de uma profissão no término da intervenção se configure ainda como uma afirmação *a priori*, uma vez que a construção da carreira se dá em movimentos. Contudo, os relatos dos participantes deixaram claro que o processo grupal possibilitou uma aprendizagem para a vida acadêmica, profissional e social, o que segundo eles, lhes permitirá assumir seus projetos de vida com atitudes mais ativas.

O estudo teórico evidenciou limites metodológicos que caracterizam as intervenções, entre os quais o não envolvimento de outros atores implicados na intervenção. Na tentativa de preencher esta lacuna, considera-se que a avaliação do processo na ótica dos participantes, a qual se constituiu como um dos núcleos norteadores deste estudo e configura como uma das contribuições se se considerar que a única publicação disponível sobre avaliação da intervenção no contexto moçambicano se baseou apenas na perspectiva do orientador. No entanto, há que antecipar a limitação relacionada com a falta de avaliação dos participantes que não concluíram o processo, o que é recomendado para futuros estudos.

Considerando que a avaliação positiva dos participantes confluiu na defesa da manutenção, continuidade e expansão do serviço, pode-se inferir que o estudo respondeu à hipótese sobre a urgência de serviços e programas no campo da Orientação Profissional e de Carreira para o contexto moçambicano. E, ainda evidenciou outras necessidades do contexto escolar e que requerem outras ações.

A adoção de estratégias de natureza qualitativa para a avaliação do processo e dos resultados evidenciou uma dinâmica interessante no que se refere aos determinantes contextuais e individuais que interferem nas aspirações de carreira e no processo da escolha e reforçou a importância de compreender e reconsiderar a dimensão subjetiva da carreira (Oliveira, 2014; Ribeiro, 2014), a qual sugere distanciar-se de pressupostos conceituais fechados e deterministas e valorizar a experiência de vida das pessoas, as pluralidades contextuais, constatações que foram ilustradas a partir das narrativas tomadas em análise neste estudo. Mais especificamente cumpre destacar que o foco na abordagem qualitativa ajudou a explicitar a natureza subjetiva da carreira, a interrelação entre os fatores pessoais e contextuais, reforçando a importância de ajudar as novas gerações a desenvolver atitudes mais ativas no processo de construção das suas identidades pessoais e ocupacionais de modo a se adaptar mais adequadamente às atuais e contínuas mudanças que ocorrem em diferentes âmbitos da vida humana, em particular no mundo do trabalho

Em síntese, pelos motivos largamente apontados pode-se avançar, embora timidamente, que este estudo, nos seus dois núcleos, intervenção e avaliação, pode servir de ponto de partida para futuros debates na área, com foco no contexto moçambicano e para além dele.

Implicações práticas para a intervenção

A proposta do estudo em se configurar como uma intervenção pretendia frisar sobre a importância da produção do conhecimento sobre a realidade o que pressupõe também uma contribuição na transformação desta mesma realidade. Sobre este aspecto, Duarte e Cardoso (2015), reforçam a ideia de que a construção de conhecimento pode ter duas fontes, teórica e prática. Nesse sentido, intervenções psicológicas inseridas neste âmbito, previamente planejadas e avaliadas, podem se constituir como uma importante via de desenvolvimento prático e teórico.

Os resultados deste estudo sinalizaram sobre a pertinência de intervenções diretas com jovens para apoiá-los nas tarefas que se impõe ao longo do seu desenvolvimento, as quais,

pelo menos para o grupo tomado em consideração neste estudo, implicam pensar na relação entre estudo e trabalho e também nos processos de transição da escola para o mercado de emprego.

No que se refere as intervenções diretas com pais, há que se considerar a questão da estratégia colaborativa já destacada por Munhoz et al. (Levenfus, 2016, p.45). As referidas autoras defendem a ideia de que o planeamento de programas e/ou serviços no âmbito da educação para a carreira, qualquer modalidade ou estrutura tomem, deve pressupor, entre outros aspectos, o envolvimento de uma equipe de profissionais, como pais e representantes da comunidade em todas as fases do planeamento do programa (incluindo a avaliação do programa ou serviço). Por sua vez, Fernandes (2014), recomenda a promoção de estratégias como consultoria parental para o desenvolvimento vocacional, consultoria de educação parental e consultoria de formação com professores com o intuito de aproximar os pais à escola. Desta feita, a estratégia colaborativa pode-se constituir como uma modalidade de atuação que pode contribuir para combater ao que Fernandes (2014) chama de “demissão do acompanhamento dos filhos neste contexto, delegando para a escola toda a responsabilidade” (p.166). A estratégia colaborativa pode ser reforçada com a presença e atuação dos Conselhos de Escola, qual potencialidade para a gestão educacional para a realidade moçambicana

Pistas para intervenções em orientação profissional e de carreira

Apontar pistas, estratégias e técnicas de intervenção aplicáveis ao contexto moçambicano se configurou como uma das empreitadas deste estudo. Nesta direção, esta subseção visa apresentar alguns pressupostos teóricos e técnicos que podem instaurar um debate e reflexão em vista de futuras intervenções na área.

Os dados tomados em análise mostraram um consenso entre os participantes deste estudo, os quais defenderam a necessidade de antecipar as intervenções para as etapas anteriores, o que mais uma vez reconduz à necessidade de intervenções inseridas com contexto da abordagem de educação para a carreira, cujo intuito consistem em “promover o desenvolvimento vocacional dos alunos, que tem por finalidade o desenvolvimento de atitudes de autogestão e de participação efetiva no mundo do trabalho” (Munhoz et al., 2016, p.45). Ainda sob esta perspectiva, Munhoz et al. (Levenfus, 2016, p.44-45) atualizando um estudo anterior de Munhoz e Melo-Silva (2011) reafirmaram que a educação para a carreira deve ser compreendida como um esforço do sistema educativo e de toda a comunidade para inserir, de forma planejada e sistemática, nos conteúdos escolares atividades destinadas a

ajudar os alunos a: a) estabelecerem relações entre os conteúdos das disciplinas e as exigências de diferentes ocupações/profissões; b) fazerem do trabalho, remunerador ou não, uma parte significativa do seu estilo de vida e c) Adquirirem competências-chave para um desenvolvimento positivo da carreira, como o autoconhecimento, o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem ao longo da vida, habilidades para tomar decisões e lidar com transições. Para estimular intervenções desta natureza, as referidas autoras “presenteiam” uma síntese que veicula propostas sobre a educação para a carreira, desde a educação infantil até o ensino médio.

Munhoz et al. (Levenfus, 2016) destacam a possibilidade de quatro modelos possíveis (modelos extracurricular, modelos de disciplina própria, modelos integrado a uma disciplina e integrado no currículo) para a implementação de intervenções focadas na educação para a carreira, dependendo da possibilidade e das condições oferecidas pelos vários contextos.

No caso do contexto moçambicano, deve ser anotado que a possibilidade de implementação de cada modalidade está estritamente condicionada a sensibilização política e social, primeiro, num nível mais amplo, que integra políticas públicas educativas e em segundo lugar, num nível mais restrito, que pode contemplar pesquisadores, professores, gestores da educação e os demais profissionais e educadores comprometidos com a educação das novas gerações.

A título de exemplo, a implementação do modelo de integração ao currículo, pelo menos para o contexto moçambicano, estaria condicionada a uma revisão e/ou inovação curricular que mobiliza atores nos níveis mais altos do sistema educativo, o que poderá levar seu tempo devido a dependência econômica que afeta os programas educativos e que se reflete nas inovações curriculares, associado ao fato de que o debate sobre o currículo é engendrado por tensões políticas, culturais e ideológicas. O modelo integrado é também nomeado de modelo de infusão curricular, pressupõe que o trabalho seja considerado como um tema transversal ao currículo, com o objetivo de promover a integração entre aprendizagem, desenvolvimento pessoal e vocacional, conforme destacam Munhoz et al. (Levenfus, 2016). Neste modelo, os professores assumem um papel de destaque, na medida em que cabe a eles, por meio do currículo, a possibilidade de oferecer informações e atividades que promovam o desenvolvimento da carreira dos seus alunos, de forma intencional e sistemática (Munhoz, 2010). A imprescindibilidade dos professores neste modelo está estreitamente vinculada à proximidade aos alunos ao longo da escolaridade básica, os quais, consciente e inconscientemente tornam-se como referências seja como modelos profissionais bem como fontes de informação profissional e apoio para a discussão

de temas relacionados com o trabalho, ocupações e profissões (Munhoz, 2010). A importância dos professores neste modelo foi também destacada em alguns relatos analisados no contexto deste estudo, onde os participantes apontaram a necessidade dos professores mobilizarem reflexões relacionadas com o autoconhecimento e com temas ligados à escolha profissional mesmo em contexto de sala de aula. Já o modelo extracurricular, o qual se configura como um curso a parte do currículo escolar, no qual se pode projetar um módulo para a resolução de questões pontuais, como por exemplo, a decisão por um curso técnico ou profissional, o que no contexto moçambicano, sua implementação dependeria em muito da vontade política dos gestores de educação, mas num plano mais acessível (na escola, por exemplo), a experiência desenvolvida no contexto deste estudo, vislumbra a possibilidade de realização do modelo extracurricular, pelo menos no que se refere ao ensino secundário e médio. Outras possibilidades de intervenção estimáveis para o contexto escolar moçambicano estão relacionadas com o modelo de disciplina própria, que integra a educação para a carreira de forma sistemática na grade escolar, como um programa de desenvolvimento pessoal e profissional com duração superior a um ano, sob a orientação de um professor ou um orientador profissional, já que o mesmo seria desenvolvido a semelhança das aulas de algumas disciplinas que foram introduzidas no âmbito das últimas reformas curriculares, onde foram introduzidas algumas disciplinas (a título de exemplo, Empreendedorismo, Psicopedagogia, Agropecuária). Quanto a esta possibilidade é valioso destacar o que foi avançado no relato dum dos participantes: “Permaneço porque o nosso grupo é tão bom, nos amamos porque nosso grupo é honesto. Porque comecei a gostar desde o princípio, não quero abandonar, porque as coisas que aprendo são boas, nem o professor de empreendedorismo, não conseguiu nos falar sobre as nossas profissões”. De fato, segundo Munhoz et al. (Levenfus, 2016), o modelo integrado a uma disciplina geral (Ofício, Educação cívica e moral, apenas para exemplificar), insere a educação para a carreira em outras disciplinas de ciências humanas ou sociais, e para o contexto moçambicano, as disciplinas gerais inseridas no âmbito da renovação curricular apontam essas possibilidades.

Em relação ao conteúdo a serem administrados nos programas, os autores e profissionais da área da orientação profissional e educação para a carreira, apontam a existência de uma diversidade de conteúdos, contudo vai evidenciado que intervenções focadas na orientação profissional e de carreira não podem prescindir de dois eixos principais, entre os quais, autoconhecimento, o conhecimento de oportunidades de estudo e trabalho e aprendizagem de processos de tomada de decisão (Munhoz, 2010; Melo-Silva, 2000).

Para a concretização dos conteúdos propostos algumas atividades foram avançadas no contexto deste estudo, no entanto, cumpre evidenciar que literatura adverte que as atividades a serem integradas dentro de um determinado programa ou serviço não podem eximir-se de um prévio diagnóstico das necessidades e demandas do contexto específico de intervenção para além de tomarem em consideração as tarefas específicas de cada fase. Para concretização dos objetivos da intervenção alguns profissionais da área (Levenfus, 2016; Lucchiari, 1997; Souza & Almeida, 2014) apontam a existência de uma diversidade técnicas, estratégias, algumas das quais foram adotadas neste estudo e são descritas no capítulo referente ao processo de coleta de dados, embora se recomende a uma contextualização mais profunda das mesmas e integração de outras.

Ainda na tentativa de estimular e encorajar novas propostas no âmbito da intervenção em orientação profissional e educação para a carreira há que destacar a necessidade de se observar algumas etapas, entre as quais, sensibilização, a qual pode incluir a sondagem e a divulgação da intervenção, valorizando todos os momentos para a divulgação e sensibilização. Sobre esta etapa, Albanese (2016, p. 84), argumenta: “vale usar todo e qualquer espaço existente na rotina escolar (sala de aula, horário de recreio, murais, jornais, espaços virtuais, etc.) para falar da OP de um modo que os estudantes possam encontrar na atividade proposta alguma ressonância com seus anseios e suas necessidades”. A fase subsequente pode estar voltada à entrevistas individuais, que visam possibilitar uma melhor discriminação das demandas dos sujeitos. Na visão de Albanese (2016), a entrevista inicial, para além de efetuar o diagnóstico, pode ser útil para instaurar vínculo entre o orientador e os alunos e discriminar outros tipos de necessidades que exijam tratamentos especializados e posteriores encaminhamentos (psicoterapia, psicodiagnóstico, por exemplo). Na proposta de Albanese (2016), a entrevista pode se basear nos temas que serão tratados ao longo do processo de orientação, entre os quais: motivações para a participação, expectativa, aspectos relativos a problemática da escolha (conflitos, receios, dúvidas, dificuldades), profissões pretendidas. Albanese (2016), adverte este momento requer boas competências comunicativas e qualidades pessoais como “perspicácia e paciência para criar um clima acolhedor e, sem ser invasivo poder aprofundar a conversa” (p.85). Uma segunda entrevista poderia ser realizada na fase intermédia do processo. Esta entrevista visa essencialmente verificar o ponto de situação de cada participante, direcionar a demanda, reformular os objetivos em função de uma tomada de decisão menos conflituosa e mais consciente. Podem-se tomar como base, as preocupações do momento, como suas expectativas estão sendo alcançadas ou não, dificuldades que estão sendo observadas em relação ao processo de escolha, entre outros aspectos que podem

emergir ao longo da entrevista que pode durar cerca de 15-20 minutos, aspectos explicitados ainda por Albanese (Levenfus, 2016). Trata-se de um momento de breve reflexão pode permitir monitorar o percurso de cada cliente, verificar os aspectos que ainda devem ser integrados. Algumas atividades ou resultados de alguns instrumentos de avaliação (EMEP; BBT-Br, entre outros) podem direcionar a reflexão e ajudar a traçar novas metas em vista da tomada de decisão. Essa fase é importante também para o orientador na medida em que se constitui como uma pré-avaliação da eficácia e do impacto do processo de ambas partes (Melo-Silva & Jacquemin, 2001; Levenfus, 2016). Albanese (2016) e Melo-Silva e Jacquemin (2001) sugerem que uma última entrevista pode ser realizada no fim do processo, é a chamada devolutiva final. Em especial, Albanese (2016) recomenda:

“Havendo oportunidade, é sempre interessante finalizar o processo com uma entrevista individual devolutiva que, como o próprio nome indica, serve para dar um retorno acerca da trajetória de cada orientando ao longo da OP. Entretanto, ‘devolver’, longe de implicar a ação de ‘despejar’ um conhecimento acabado sobre o estudante, configura um momento de avaliação a ser construído em conjunto com ele. Para tanto, regata-se toda a sua produção durante a OP (devolvendo-a literalmente), perguntando-lhe o que percebe e como se sente a respeito dela.” (p.92).

Os encontros grupais devem contemplar também a avaliação formal do processo. Albanese (2016) sugere que a avaliação pode ser realizada no 4º e 8º encontro, embora deixe claro que o planejamento de cada encontro grupal demanda sempre uma avaliação do que se passou nos encontros passados, tendo em conta que na estratégia clínica da OP a avaliação é contínua.

De acordo com Albanese (2016), o momento final da avaliação poderá focalizar mais a aplicação de técnicas e instrumentos específicos buscando maior consistência em vista da verificação do alcance ou não dos objetivos propostos. A título de exemplo, sugere a adoção da Escala de Likert, reservar espaço em aberto para comentários sobre atividades das quais mais gostou e menos gostou e por que, para a exposição de dificuldades ainda existentes e das alternativas que vislumbram para superá-las, bem como críticas e sugestões.

A modalidade grupal pelas vantagens já apresentadas parece mais adequada para o contexto educativo moçambicano e pode ser reforçada com a massificação que caracteriza o sistema escolar público pode reforçar esta opção. No entanto, a modalidade da intervenção, o contexto e as necessidades dos clientes, poderão determinar o número de encontros ou sessões a serem realizadas. Quanto às atividades, o capítulo que descreve o processo de coleta das narrativas avança algumas, contudo, aponta-se a necessidade de se adaptar atividades coerentes com os contextos específicos.

Acredita-se que estas pistas podem ser úteis para ajudar a nuclear e sistematizar programas e intervenções no âmbito do desenvolvimento vocacional no contexto público moçambicano, com foco no ensino secundário público.

Limitações do estudo

Esta seção visa especificamente tecer algumas considerações relacionadas aos limites, constrangimentos e impasses que perpassaram o desenvolvimento deste algumas das quais devem ser tomadas em consideração em futuras intervenções.

Apesar deste estudo ter sido promovido no âmbito da investigação que se insere no contexto de doutorado, tempo as vezes limitado, é importante destacar que os constrangimentos que levaram a circunscrever este estudo à abordagem qualitativa tornaram inviável a integração de uma metodologia mista (quantitativa e qualitativa), a qual teria permitido adotar uma diversidade de estratégias, técnicas e instrumentos de avaliação ancorados nas duas abordagens, conforme estava previsto no projeto inicial. Desta feita, recomenda-se que futuras intervenções devem suprir esta lacuna, buscando a viabilidade de adaptação de instrumentos avaliação para a realidade moçambicana.

O não envolvimento de outros intervenientes no processo, em particular, dos participantes não concluintes do processo pode ser apontado como um segundo limite deste estudo.

Uma terceira limitação está relacionada com a impossibilidade de avaliação a longo prazo, de um lado, pelo fato do período de doutorado ser temporalmente circunscrito, de outro, pelas limitações financeiras que dificultaram em termos temporais e econômicos a deslocação para a realização da avaliação, pelo menos a médio prazo, considerando que o curso foi realizado no Brasil e a coleta de dados em Moçambique.

Uma quarta limitação está relacionada à insuficiência de estudos nesta área, lacuna que não deixou de condicionar este estudo, o que exigiu tomar uma constante atitude de “vigia” visando distanciar-se do risco de reproduzir teorias, modelos, técnicas desvinculadas da realidade.

Em síntese, as contribuições e limites avançados no âmbito das considerações conclusivas deixam vislumbrar um longo caminho a ser trilhado em futuras investigações, onde se pode salientar os seguintes aspectos: a) a inclusão de outros instrumentos de avaliação de modo a ampliar a compreensão sobre as condições pessoais, contextuais que foram apontadas como determinantes da escolha por parte dos participantes; b) num contexto onde a

escola, se configura ainda como um contexto fundamental de desenvolvimento integral dos sujeitos, associado ao fato de que, pelo menos para o grupo tomado em consideração, o sucesso acadêmico se configura como um dos meios principais de mobilidade social econômica, focalizar a relação entre o desempenho escolar e o sucesso na carreira pode ser uma linha de investigação significativa e uma estratégia para fazer face aos comportamentos evasivos que se observam no ensino secundário, e também no ensino universitário (Bardagi, 2007), em com particular atenção à rapariga cuja permanência no sistema escolar se constituiu como um grande desafio; c) corroborada a incontornável influência dos pais nas aspirações de carreira dos filhos, futuras investigações devem contribuir no envolvimento dos pais no processo de escolha e decisão dos filhos, de modo a promover comportamentos intencionais e a já referenciada influência parental ideal e desejável (Levenfus, 2016); d) trabalhar na contextualização de técnicas, estratégias de intervenção, sensíveis ao contexto cultural moçambicano pode contribuir para o avanço teórico e prático desta área, um desafio que deve estar intrinsecamente vinculado à formação do orientador no âmbito da aquisição das competências centrais e específicas, conforme foi destacado no âmbito da análise da “Carta ao Orientador hipotético”.

Por fim, cumpre evidenciar que acima das limitações arroladas este estudo não deixou de mobilizar um rol de aprendizagens pessoais, humanas e profissionais, a destacar, a persistência e uma contínua negação e resistência à desistência e frustração, embora, a colheita e a “dança do regozijo” estejam ainda encarregues ao “tempo”, pelo fato de que estarão sempre condicionados ao imbricamento de três realidades: da incompletude do ser humano, de um constante aprimoramento enquanto investigadora e do aperfeiçoamento no trabalho docente.

REFERÊNCIAS²²

²² De acordo com o estilo APA – American Psychological Association.

- Abrahão, J.I., Sznclwar, L.I., Silvino, A.M.D., & Pinho, D.M. (2009). *Introdução à ergonomia: Da prática à teoria*. São Paulo, SP: EdgardBlucher.
- Ação Educativa. (2014). Guia Tôno Rumo: Jovens e escolha vocacional. Recuperado de <http://www.tonorumo.org.br/wp-content/uploads/2014/06/Guia-T%C3%B4no-Rumo.pdf>
- Akkermans, J., Brenninkmeijer, V., Shaufeli, W.B., & Blonk, R.W.B. (2014). It's all about careerskills: Effectiveness of a career development intervention for young employers. *Human Resource Management*, 54, 533-551. Recuperado de <http://www.psyinfo.apa.org/journals/arc/4/1/>
- Albanese, L. (2016). Um modelo de orientação profissional em grupo na escola pública. In R. S Levenfus (Org.), *Orientação vocacional e de carreira em contextos clínicos e educativos*. Porto Alegre, RS: Artmed.
- Ali, S.D., Yang, L.-Y., Button, J.C., & McCoy, T. T.H. (2012). Career education programming in three diverse high schools: A critical psychology – Case study research approach. *Career Development*, 39, 357-385. Recuperado de <http://psyinfo.apa.org/journals/arc/4/1>
- Almeida, F.H. (2009). *Orientação de pais com filhos em processo de escolha profissional: Uma intervenção* (Dissertação de mestrado). Recuperado de <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59137/tde-03082009-143254/pt-br.php>
- Almeida, F.H. (2014). *A vivência dos pais frente as trajetórias de carreira dos filhos 4 anos após* (Tese de doutorado). Recuperado de <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59137/tde-21102014-083329/publico/Tese.pdf>
- Almeida, F.H., & Mello-Silva, L. L. (2011). Influência dos pais nos processos de escolha dos filhos: Uma revisão da literatura. *Psico-USF*, 16, 75-85. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/pusf/v16n1/a09v16n1.pdf>
- Almeida, M. E. G. G. de; Pinho, L. V. de (2008). Adolescência, família e escolhas: implicações na orientação profissional. *Revista Psicologia Clínica*. São Paulo, 20(2), pp.173-184. Recuperado de: <<http://www.scielo.br/pdf/pc/v20n2/a13v20n2.pdf>>. Acesso em: 13 de Jun. de 2009.
- Alonso, W., & Melo-Silva, L. L. (2013). Avaliação de uma intervenção em orientação profissional na perspectiva dos ex-estagiários. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 33, 84-99. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/pcp/v33n1/v33n1a08.pdf>
- Alves-Mazzotti, A.J., & Gewandszneider, F. (2012). *O método nas ciências naturais e sociais: Pesquisa quantitativa e qualitativa* (2a ed.). São Paulo, SP: Pioneira.
- Ambiel, R. A. M. (2016). Avaliação psicológica em processos de orientação profissional e de carreira. In R. S. Levenfus (Org.), *Orientação profissional e de carreira em contextos clínicos e educativos*. Porto Alegre, RS: Artmed.

- Ambiel, R.A.M., & Noronha, A.P.P. (2011a). Construção dos itens da escala de autoeficácia para a escolha profissional. *Psico-USF*, 16, 23-32. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/pusf/v16n1/a04v16n1.pdf>
- Ambiel, R.A.M., & Noronha, A.P.P. (2011b). Avaliação preliminar dos itens da Escala de Autoeficácia para a escolha profissional. *Irice (Conicet-UNR)*, 22, 71-81. Recuperado de <http://scielo.br/scielo.php?script=sci.art>.
- Ambiel, R.A.M., & Noronha, A.P.P. (2012). *Escala de Autoeficácia para a Escolha Profissional (EAE-EP): Manual técnico*. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Ambiel, R.A.M., Noronha, A.P.P., & Carvalho, L.F. (2015 no prelo). Analysis of the professional choiceself efficacy scale using the rach-andrich rating scale model. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 15, 205-219. Recuperado de <http://link.springer.com/article/10.1007/s10775-015-9293-7>
- Antunes, J.B. (2010). *Qualificação e indicadores de competências do orientador profissional: Perspectivas de docentes e profissionais* (Dissertação de Mestrado). Recuperado de <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59137/tde-23102013-165027/pt-br.php>
- Antunes, R. (1995). *Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e centralidade do mundo do trabalho*. São Paulo, SP: Cortez/Edunicamp.
- Antunes, R. (2006). O trabalho enobrece mas também avilta. *Jornal da UNICAMP*, p. 9.
- Antunes, R. (2007). *Os sentidos do trabalho: Ensaio sobre a afirmação e negação do trabalho* (pp. 21-37). São Paulo, SP: Boitempo.
- Aranha, M.L.A. (1998). Trabalhar pra que? In M. Kupstar (Orgs.), *Trabalho em debate* (pp. 21-37). São Paulo, SP: Moderna.
- Arulmani, G. (2013). Career psychology: A cultural approach for India. *Psycho.Study*. 58(94), 395-405. Recuperado de <http://psycnet.apa.org/journals/arc/4/1>.
- Arruda, M.N., & Melo-Silva, L.L. (2010). Avaliação da intervenção de carreira: Aperspectiva dos ex-clientes. *Psico-USF*, 15, 225-234.
- Baleeiro, M. C., & Serrão, M. (1999). *Aprendendo a ser e a conviver*. Salvador, BA: Fundação Odebrecht.
- Bardagi, M. P.(2007). *Evasão e comportamento vocacional de universitários: Estudos sobre o desenvolvimento de carreira na graduação* (Tese de doutorado). Recuperado de <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/10762/000602010.pdf>
- Bardagi, M.P., Lassance, M.C.P., & Paradiso, A.C. (2003). Trajetória acadêmica e satisfação com a escolha profissional de universitários em meio de curso. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 4, 153-166. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbop/v4n1-2/v4n1-2a13.pdf>

- Bardagi, M.P., Lassance, M.C.P., & Teixeira, M.A.P. (2012). O contexto familiar e o desenvolvimento vocacional de jovens. In M.N. Baptista & M.L.M. Teodoro (Orgs.), *Psicologia de família: Teoria, avaliação e intervenções* (pp. 145-155). Porto Alegre, RS: Artmed.
- Bardin, L. (1979). *Análise de conteúdo*. Lisboa, Portugal: Edições 70.
- Barros, A. (2010/2011). Mudança, incerteza e percursos de vida: Intervenções vocacionais com jovens adultos. *Revista Portuguesa de Psicologia*, 42, 141-157.
- Barros, A.F. (2010). Desafios da psicologia: Modelos e intervenções na era da incerteza. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 11, 165-175.
- Bauer, M. W. (2002). Análise de conteúdo clássica: Uma revisão. In M. W. Bauer & G. Gaskell (Eds.), *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: Um manual prático* (pp. 189-217). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Beck, C.E. *Fundamentos filosóficos da orientação educacional*. São Paulo: EPU, 1977.
- Betz, N.E., & Hackett, G. (1981). The relationship of career related self-efficacy expectations to perceived career options in college women and men. *Journal of Counselling Psychology*, 28, 399-410.
- Bezerra, M.A.R.(2011). *Adolescentes de uma escola técnica e o significado da formação profissional: enfoque pesquisa-ação* (Dissertação de mestrado). Recuperado de file://10.100.9/GPOs/2016-atualizar/maria_augusta_rocha_bezerra.pdf
- Blustein, D. L. (2001). Extending the reach of vocational psychology: Toward an inclusive and integrative psychology, ok working. *Journal of Vocational Behavior*, 59,171-182.
- Blustein, D. L., Walbridge, M. M., Friedlander, M. L., & Pallandino, D.E. (1991). Career development: contributions of psychological separation and parental attachment to the career development process. *Journal of Counselling Psychology*, 38, 39-40.
- Blustein, D.L., Barnett, M., Mark, S., Lovering, M., Lee, Y., Hu, Q., De Bay, D. (2013). Examining urban student's constructions of a STEM/career development intervention over time. *Journal of Career Development*, 40, 40-47. Recuperado de <http://jcd.sagepub.com.ez67.periodicos.capes.gov.br/content/40/1/40.full.pdf+html>
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução á teoria e aos métodos*. Porto, Portugal: Porto Editora.
- Bohoslavsk, R.(1991). *Orientação vocacional: A estratégia clínica*. São Paulo, SP: Martins Fontes.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambrigde, MA: Havard University Press.

- Bronfenbrenner, U., & Cici, S. J. (1994). Nature-nurture reconceptualized in developmental perspective: a bioecological model. *Psychological Review*, 101, 568-585.
- Campos, C.J.G. (2004). O método de análise de conteúdo: Ferramenta para análise dos dados qualitativos no campo da saúde. *Revista Brasileira de Enfermagem*, 57, 611-614.
- Carvalho, H.F. (2005). Ambiente de competências: Reflexões sobre aplicabilidade do conceito de competências na orientação profissional. In M.C. Lassance, A.C. Paradiso, M. Bardagi, M. Sparta & S.L. Frishebruder (Orgs.), *Intervenção e compromisso social: Vol. 2: Orientação profissional: Teoria e técnica* (pp. 97-106). São Paulo, SP: Vetor.
- Carvalho, M., & Taveira, M.C. (2009). Influência de pais na escolha de carreira dos filhos: Visão de diferentes atores. *Revista Brasileira de Orientação Vocacional*, 10(2), 33-41. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbop/v10n2/v10n2a05.pdf>
- Carvalho, M., & Taveira, M.C. (2010). O papel dos pais na execução dos planos de carreira no ensino secundário: Perspectiva de pais e de estudantes. *Análise Psicológica*, 28, 333-341. Recuperado de <http://www.scielo.mec.pt/pdf/aps/v28n2/v28n2a08.pdf>
- Carvalho, M., & Taveira, M. C. (2012). A implementação de decisões vocacionais: Revisão da literatura. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 13, 25-35. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbop/v13n1/05.pdf>
- Castiano, J. (2005). *Educar para quê? As transformações no sistema de educação em Moçambique*. Maputo, Moçambique: INDE.
- Castiano, J., Ngoenha, S., & Berthound, G. (2005). *A longa marcha duma "Educação para Todos" em Moçambique*(2aed.). Maputo, Moçambique: Imprensa Universitária/UEM.
- Cerulli, S. (Org.). (2000). *Mozambico. Elementi sintetici di storia, economia, ambiente e cultura*. Roma, Italia: Ministero del Lavoro.
- Ciampa, A. C. (1999). Identidade. In S.T.M. Lane & W. Codo (Eds.), *Psicologia social: Ohomem em movimento* (pp. 58-77). São Paulo, SP: Brasiliense.
- Chakur, G. L. S.; Oliveira, M. B. L.; Momma, A. M (1999). Desenvolvimento de Técnicas Grupais em Orientação Profissional. Dramatizando a vida em Família. In: Maria Célia Pacheco Lassance. (Org.). *Técnicas pra o trabalho de orientação profissional em grupos*. Rio Grande do Sul: Editora Universidade UFRGS.
- Chicote, M.L.L., Melo-Silva, L.L., & Sousa, L.M.A. (2015). Carta aos pais: Uma estratégia de comunicação dos filhos sobre a escolha de carreira em adolescentes moçambicanos. In M. C. P. Lassance, R. S. Levenfus, & L. L. Melo-Silva (Orgs.), *Orientação de carreira: Investigação e práticas* (Vol.1, pp. 185-194). Porto Alegre, RS: ABOP.
- Conselho de Ministros. (2006). *Estratégia de emprego e formação profissional em Moçambique 2006-2015*. Maputo, Moçambique.

- Constituição da República de Moçambique*. (2004). Maputo, Moçambique.
- Cordeiro, E.D., Porter, S.H., Israel, T., & Brown, M.T. (2010). Math and science pursuits: A self efficacy intervention comparison study. *Journal of Career Assessment*, 18, 362-375. Recuperado de <http://jca.sagepub.com.ez67.periodicos.capes.gov.br/content/18/4/362.full.pdf+html>
- Cuello, L. P.; Cerezer, C. dos S. (1997). Colégio N. Sra. do Bom Conselho - Serviço de Orientação Educacional - Programa de Orientação Vocacional / Ocupacional. In: *SIMPÓSIO BRASILEIRO DE ORIENTADORES PROFISSIONAIS*, III, Canoas, 1997. Anais. Canoas, Associação Brasileira de Orientadores Profissionais. pp.19-26.
- Davidson, M.M., Nitzel, C., Duke, A., Baker, C. M., & Bovaird, J. A. (2012). Advancing career counseling and employment support for survivors: An intervention evalue. *Journal of Counseling Psychology*, 59, 321-328. Recuperado de [psycnet-apa.org.ez67/journals/cou/59/2/321.pdf](http://psycnet.apa.org.ez67/journals/cou/59/2/321.pdf)
- Decreto Nº 37, de 1992*. (1992). Maputo, Moçambique: Minerva Central.
- De Paula, A.V., Dutra, A.M., & Boas, A.A. (2014). Percepções de adolescentes e seus cuidadores quanto ao nível de maturidade para a escolha profissional – um estudo de caso. *Revista FSA*, 11, 206-218. Recuperado de <http://www4.fsanet.com.br/revista/index.php/fsa/article/view/634/369>
- Del Prette, A., & Del Prette, Z.A.P. (Orgs.).(2014). *Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem. Questões conceituais, avaliação e intervenção*. Campinas, SP: Alínea.
- Dias, D., & Sá, M. J. (2014). O estatuto sociocultural familiar como vetor da decisão vocacional: Promessas (des)ilusões da entrada na educação superior. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 15, 51-64. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbop/v15n1/07.pdf>
- Dias, M. L. (2002). *Profissão no rumo da vida*. São Paulo, SP: Ática.
- Dias, M.L. (2016). Família, identidade, subjetividade e escolha profissional. In R. S. Levenfus (Org.), *Orientação vocacional e de carreira em contextos clínicos e educativos*. Porto Alegre: Artmed.
- Duarte, M. E. (2009). The psychology of life construction. *Journal of Vocational Behavior*, 75, 259-266. Recuperado de <http://www-sciencedirect-com.ez67.periodicos.capes.gov.br/science/article/pii/S0001879109000888>
- Duarte, M.E., & Cardoso, P. (2015). The life design paradigm-from practice to theory. In L. Nota & J. Rossier (Eds.), *Handbook of life design: From practice to theory and from theory to practice*. Göttingen, Germany: Hogrefe.
- Duarte, M. E., Lassance, M. C., Savickas, M. L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J.-P., Van Vianen, A. E. M. (2010). A construção da vida: Um novo paradigma para entender a carreira no século XXI. *Interamerican Journal of Psychology*, 44, 392-406.

- Duarte, T. (2009). *A possibilidade de investigação a 3: Reflexões sobre triangulação (metodológica)* (CIES e-working paper, 60). Recuperado de http://cies.iscte-iul.pt/destaques/documents/CIES-WP60_Duarte_003.pdf
- Duarte, V. D., Melo-Silva, L. L., Santos, M. A., & Bonfim, T. A. (2005). A influência familiar na escolha profissional dos filhos, na perspectiva de mães de clientes em processo de orientação profissional. In C. P. Simon, L. L. Melo-Silva, & M. A. Santos (Orgs.), *Formação em psicologia: Desafios da diversidade na pesquisa e na prática* (pp.285-306). São Paulo, SP: Vetor.
- Dutra, J.S. (2004). *Competências: Conceitos e instrumentos para a gestão de pessoas na empresa moderna*. São Paulo, SP: Atlas.
- Erikson, E. H. (1978). *Identity: Youth and crisis*. New York, NY: W.W. Norton
- Faht, B.H. (2011). *Fatores que influenciam a escolha profissional do jovem universitário e sua visão a respeito da orientação profissional* (Dissertação de mestrado). Recuperado de <http://siaibib01.univali.br/pdf/Beatriz%20Hering%20Faht.pdf>
- Faleiros, N. P. (2014). *Educação para a carreira no cotidiano da escola pública: Propostas de modelo interventivo* (Tese de doutorado). Recuperado de <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47134/tde-05032015-155659/pt-br.php>
- Food and Agriculture Organization. (2009). Quadro das demandas e propostas de Guiné-Bissau para o desenvolvimento de um programa regional de cooperação entre países da CPLP no domínio da luta contra a desertificação e gestão sustentável das terras. Maputo, Moçambique: TCP/FAO-MADRRM.
- Faria, L. C. (2013a). Personalidade e reações afetivas à exploração de carreira. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 33, 100-111. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/pcp/v33n1/v33n1a09.pdf>
- Faria, L. C. (2013b). Influência da condição de emprego/desemprego dos pais e indecisão vocacional dos adolescentes. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 26, 772-779. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/prc/v26n4/18.pdf>
- Faria, L. C., & Loureiro, N. (2015). Aconselhamento de carreira multicultural: Abordagens teóricas e implicações práticas. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 16, 11-21. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbop/v16n1/03.pdf>
- Faria, L.C., Pinto, J.C., & Vieira, M. (2015). Construção da carreira: o papel da percepção dos filhos acerca dos estilos educativos parentais na exploração vocacional. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 28, 194-203. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/prc/v28n1/0102-7972-prc-28-01-00194.pdf>
- Faria, L. C., & Taveira, M. C. (2011). Avaliação do processo de aconselhamento vocacional: revisão da literatura. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 27, 93-101. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v27n1/a12v27n1.pdf>

- Fernandes, F. S. (2014). *Estilo parental e desenvolvimento vocacional: Um estudo sobre influência das famílias na orientação dos adolescentes*. São Paulo, SP: Edições Loyola.
- Ferrari, L., Nota, L., & Soresi, S. (2010). Evaluation of an intervention to foster time perspective and career decision in a group of Italian adolescent. *Career Development Quarterly*, 60, 82-96. Recuperado de <http://psyinfo.apa.org/journals/arc/4/1>.
- Fouad, N. A., Cotter, E. W., Fitzpatrick, M. E., Kantamneni, N., Carter, L. & Bernfeld, S. (2010). Development and validation of the family influence scale. *Journal of Career Assessment*, 18, 276-291. Recuperado de <http://jca.sagepub.com.ez67.periodicos.capes.gov.br/content/18/3/276.full.pdf+html>
- Fracalozzi, N.M. N. (2014). *Educação para a carreira e interesses profissionais em estudantes do ensino médio regular técnico* (Dissertação de mestrado). Recuperado de <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59137/tde-22052014-200338/pt-br.php>
- Frankl, V. (1989). *Psicoterapia e sentido da vida*. São Paulo, SP: Quadrante.
- Freire, P. (2014). *Pedagogia do oprimido* (58a ed.). Rio de Janeiro, RJ: Paz&Terra.
- Furtado, A.V., & Barbosa, A.J. (2011). Orientação profissional em um centro de psicologia aplicada: Análise de uma prática. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 12, 97-106. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbop/v12n1/11.pdf>
- Gamboa, V., Paixão, M.P., & Jesus, S. (2011). A eficácia de uma intervenção de carreira para a exploração vocacional. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 12, 153-164. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/2030/203022103003.pdf>
- Garcia, P. R. J. M., Restubog, S. L. D., Toledano, L. S., Tolentino, L. R., & Rafferty, A. E. (2012). Differential moderating effects so student-and parent-rated support in the relationship between learning goal orientation and career decision-making self-efficacy. *Journal of Career Assessment*, 20, 22-33. Recuperado de <http://jca.sagepub.com.ez67.periodicos.capes.gov.br/content/20/1/22.full.pdf+html>
- Gergen, K.J. (1985). The social constructionism movement in modern psychology. *American Psychologist*, 40, 266-275.
- Ginzberg, E., Ginsburg, S.W., Axelrad, S., & Herma, J. (1951). *Occupational choice: An approach to general theory*. New York, NY: Columbia University Press.
- Goenha, S.E. (2000). *Estatuto e axiologia da educação*. Maputo, Moçambique: Livraria Universitária.
- Gomes, A.R. (2010). Influência parental no desporto: Apercepção de pais e jovens atletas portugueses. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 27, 491-503. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v27n4/07.pdf>

- Gonçalves, C.M. (2006). *A família e a construção de projetos de adolescentes e jovens* (Tese de doutorado). Recuperado de <http://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/14596>
- Gottfredson, L. S. (1981). Circumscription and compromise: A developmental theory of occupational aspirations. *Journal of Counselling Psychology*, 28, 545-575.
- Gottfredson, L.S. (2005). Applying Gottfredson's theory of circumscription and compromise in career guidance and counseling. In S.D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Career development and counselling: Putting theory and research to work* (pp. 71-100). San Francisco, CA: John Wiley & Sons.
- Gounet, T. (1999). *Fordismo e Toyotismo: Na civilização do automóvel*. São Paulo, SP: Boitempo.
- Gwembe, E.P.(1989). *A mulher na sabedoria Bantu. Notas para uma Antropologia Bantu*. Maputo, Moçambique: Paulistas.
- Gramani, M.C.N., & Scrich, C.R. (2013). Influência do desempenho educacional na escolha da profissão. *Cadernos de Pesquisa*, 42(147), 868-883. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/cp/v42n147/12.pdf>
- Grandesso, M. A. (1998). *Sobre a reconstrução do significado. Uma análise epistemológica e hermenêutica da prática clínica*. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Guichard, J. (2001). A century of career education: Review and perspectives. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 1, 155-201. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/226575422_A_Century_of_Career_Education_Review_and_Perspectives
- Guichard, J. (2009). Self-constructing. *Journal of Vocational Behavior*, 75, 251-258.
- Guichard, J. (2015). From vocational guidance and career counselling to life design dialogues. In L. Nota & J. Rossier (Eds.), *Handbook of life design: From practice to theory and from theory to practice* (pp. 11-26). Göttingen, Germany: Hogrefe.
- Guichard, J., & Huteau, M. (2001). *Psychologie de l'orientation*. Paris, France: Dunod.
- Guichard, J., & Huteau, M. (2002). *Psicologia da orientação*. Lisboa, Portugal: Instituto Piaget.
- Guichard, J., & Lenz, J. (2005). The career theory an international perspective. *The Career Development Quarterly*, 54, 17-28.
- Gamboa, V., Paixão, M.P. & De Jesus, Saul (2011). A eficácia de uma intervenção de carreira para a exploração vocacional
- Hutz, C. S., & Bardagi, M. P.(2006). Indecisão profissional, ansiedade e depressão na adolescência: a influência dos estilos parentais. *Psico-USF*, 11, 65-73. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/psuf/v11n1/v11n1a08.pdf>

- Ing, M. (2014). Can parents influence children's mathematics achievement and persistence in STEM careers? *Journal of Career Development*, 41, 87-103. Recuperado de <http://jcd.sagepub.com.ez67.periodicos.capes.gov.br/content/41/2/87.full.pdf+html>
- Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação. (1999). *Plano curricular do ensino básico. Objetivos, política, estrutura, plano de estudos e estratégias de implementação*. Maputo, Moçambique: INDE.
- Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação. (2001). *Programa do ensino básico*. Maputo, Moçambique: INDE.
- Instituto Nacional de Emprego e Formação Profissional. (2009). *Relatório anual*. Maputo, Moçambique: INEFP.
- Instituto Nacional de Estatística. (2002). *Anuário estatístico 2001*. Maputo, Moçambique: INE.
- Instituto Nacional de Estatística. (2004). *Relatório final do inquérito aos agregados familiares sobre o orçamento familiar, 2002/3*. Maputo, Moçambique: INE.
- Instituto Nacional de Estatística. (2006). *Inquérito demográfico da saúde*. Maputo, Moçambique: INE.
- Instituto Nacional de Estatística. (2007). *Sinopse dos resultados definitivos do 3º recenseamento geral da população e habitação*. Maputo, Moçambique: INE.
- Instituto Nacional de Estatística. (2008). *Atualização das projeções da população por província 1997-2015* (2a ed., Serie: Estudos Nº 2). Maputo, Moçambique: INE.
- Instituto Nacional de Estatística. (2012). *O perfil do desenvolvimento humano em Moçambique, 1997-2011*. Maputo, Moçambique: INE.
- International Monetary Fund. (2005). *Republic of Mozambique: 2005 Article IV Consultation: Country Report nº 05/168*. Washington, DC: IMF.
- Kim, E. (2014). When social class meets ethnicity college-going experiences of Korean immigrant students. *The Review of Higher Education*, 37, 321-348.
- Konigsted, M., & Taveira, M.C. (2010). Exploração vocacional em adolescentes: Avaliação de uma intervenção em classe. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 20, 303-312. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v20n47/a03v20n47.pdf>
- Koumoundourou, G., Tsaousis, I., & Koumenou, K. (2011). Parental influences on Greek adolescents' career decision-making difficulties: The mediating role of core self-evaluations. *Journal of Career Assessment*, 19, 165-182. Recuperado de <http://jca.sagepub.com.ez67.periodicos.capes.gov.br/content/19/2/165.full.pdf+html>
- Lassance, M. C. P., Paradiso, A.C., & Silva, C.B. (2011). Terceira demanda-chave para a orientação profissional: Como ajudar o indivíduo a desenvolver sua carreira?

- Enfoque desenvolvimentista e evolutivo. In M.A. Ribeiro & L.L. Melo-Silva (Orgs.), *Compêndio de orientação profissional e de carreira: Vol. 1. Perspectiva histórica e enfoques teóricos clássicos e modernos* (pp. 135-166). São Paulo, SP: Vetor.
- Lassance, M.C.P., Melo-Silva, L.L., Bardagi, M.P., & Paradiso, A.C. (2007). Competências do orientador profissional: Uma proposta brasileira com vistas à formação e certificação. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 8(1), 87-94. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbop/v8n1/v8n1a08.pdf>
- Laville, C., & Dionne, J. A. (1999). *Construção do saber: Manual de metodologia de pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre, RS: Artes Médicas.
- Lei Nº 4, de 1983 (1983). Maputo, Moçambique: Imprensa Nacional.
- Lei Nº 6, de 1992 (1992). Maputo, Moçambique: Imprensa Nacional.
- Lent, R., Brown, S.D., & Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice and performance. *Journal of Vocational Behavior*, 45, 79-122.
- Levenfus, R. S. (1997). *Psicodinâmica da escolha*. Porto Alegre, RS: Artes Médicas.
- Levenfus, R. S. (Org.). (2016). *Orientação vocacional e de carreira em contextos clínicos e educativos*. Porto Alegre, RS: Artmed.
- Levenfus, R. S., & Soares, D. H. P.(2002). *Orientação vocacional/ocupacional, novos achados teóricos, técnicos e instrumentais para a clínica, a escola e a empresa*. Porto Alegre, RS: Artmed.
- Levenfus, R.S., & Nunes, M.L.T. (2016). A família e a construção de projetos vocacionais em adolescentes. In R. S. Levenfus (Org.), *Orientação vocacional e de carreira em contextos clínicos e educativos*. Porto Alegre: Artmed.
- Liberati, A., Tetzaff, J., & Altman, D.G. (2009). *Prisma Group. Preferred report in items for systematic reviews*. Recuperado de http://www.scielo.org/article_plus
- Lima, M. T. (2007). *Orientação profissional - princípios teóricos, práticas e textos para psicólogos e educadores*. São Paulo, SP: Vetor.
- Loberman, G., Dekel, Z., & Sharoni, G. (2012). The influence of offspring on young people's career preferences. *Psicologia del Trabajo e de las Organizaciones*, 28, 99-105. Recuperado de <http://psyinfo.apa.org/journals/arc/4/1>
- Lopes, A. R., & Teixeira, M.O. (2012). Projetos de carreira, autoeficácia e sucesso escolar em ambiente multicultural. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 13, 7-14. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbop/v13n1/03.pdf>
- Lopes, S.R.A., & De Paula, S.F. (2011). A importância da figura paterna no processo de escolha profissional: Um estudo comparativo entre jovens universitários.

- Psicologia: Teoria e Prática*, 13, 165-181. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/ptp/v13n1/v13n1a13.pdf>
- Lucchiari, D. H. P. (1993). *Pensando e vivendo a orientação profissional*. São Paulo, SP: Summus.
- Lucchiari, D.H.P.S. (1998). *O que é escolha profissional* (3a ed.). São Paulo, SP: Brasiliense.
- Lyons, S.T., Schweitzer, L., & Eddy, S.W. (2015). Resilience in modern career. *Career Development International*, 20, 364-383. Recuperado de <http://www-emeraldinsight-com.ez67.periodicos.capes.gov.br/doi/pdfplus/10.1108/CDI-02-2015-0024>
- Machado, A. (1992). *Vestibular sem estresse*. São Paulo, SP: Gente.
- Machado, M.N.M. (2007). Entrevistas de pesquisa não-estruturadas e semiestruturadas. In *Administração, metodologia, organizações, estratégia* (2a ed.). Curitiba, PR: Juruá.
- Magalhães, M. O. (2005). *Personalidades vocacionais e desenvolvimento na vida adulta: Generatividade e carreira profissional* (Tese de doutorado não publicada). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS.
- Magalhães, M.O., & Alvarenga, P. (2012). Relação entre estilos parentais, instabilidade de metas e indecisão vocacional em adolescentes. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 13, 15-25. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbop/v13n1/04.pdf>
- Mahl, A. C., Soares, D. H. P., & Oliveira Neto, E. (Orgs.). (2005). *POPI. Programa de orientação profissional intensivo*. São Paulo, SP: Vetor.
- Malaguti, H.M.L. (2005). A ideologia do modelo japonês de gestão. *Ensaio FEE*, 17, 43-73. Recuperado de <http://revistas.fee.tche.br/index.php/ensaios/article/viewFile/1836/2005>
- Manaia, M.M., Medeiros, A.P., Gonçalves-dos-Santos, G. A., & Melo-Silva, L. L. (2013). Carta aos pais: Uma estratégia de comunicação dos filhos sobre a escolha da carreira. *Revista da SPAGEST*, 14(2), 19-38.
- Martins, M.C. J. (2011). *Expectativas escolares e profissionais de adolescentes: Um estudo sobre relações de gênero e percepção de autoeficácia acadêmica* (Dissertação de mestrado). Recuperado de http://www.ffclrp.usp.br/imagens_defesas/16_01_2012__15_53_15__61.pdf
- Masdonati, J., & Fournier, G. (2015). Life design, young adults, and the school-to-work transition. In L. Nota & J. Rossier (Eds.), *Handbook of life design: From practice to atheory and from theory to practice*. Göttingen, Germany: Hogrefe.
- Mazer, S.M., & Melo-Silva, L.L. (2010). Identidade profissional do psicólogo: Uma revisão da produção científica no Brasil. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 30, 276-295. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/pcp/v30n2/v30n2a05.pdf>

- McIlveen, P. (2012). Extending the metaphor of narrative to dialogical narrator. In P. McIlveen & D. E. Schultheiss (Eds.), *Social constructionism in vocational psychology and career development* (pp. 59-76). Rotterdam, The Netherlands: Sense Publisher.
- McIlveen, P., & Schultheiss, D. E. (Eds.). (2012). *Social constructionism in vocational psychology and career development*. Rotterdam, The Netherlands: Sense Publisher.
- McMahon, M., & Watson, M. (2013). Story telling: Crafting identities. *British Journal of Guidance & Counselling*, 41, 277-286. Recuperado de <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/03069885.2013.789824?needAccess=true>
- McMahon, M., & Watson, M. (2015). From narratives to action and a life design approach. In L. Nota & J. Rossier (Eds.), *Handbook of life design: From practice to theory and from theory to practice*. Göttingen, Germany: Hogrefe.
- McWhirter, E.H., & McWhirter, B. (2012). Critical perspectives on adolescent vocational in Chile. *Journal of Career Development*, 39, 386-404.
- Melo, M., Pereira, M.G., & Silveiro, J. (2014). Impacto de um programa de competências em alunos do 2º ciclo de escolaridade. *Psicologia Escolar e Educacional*, 18, 113-124. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/pee/v18n1/v18n1a12.pdf>
- Melo-Silva, L. L. (1999). Estágio profissionalizante em orientação profissional: Experiência em um curso de psicologia. *Revista da ABOP*, 3, 119-35. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rabop/v3n1/v3n1a11.pdf>
- Melo-Silva, L. L. (2000). *Intervenção em orientação vocacional/profissional: Avaliando resultados e processos* (Tese de Doutorado não publicada). Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, SP.
- Melo-Silva, L. L. (2011). Intervenção e avaliação em orientação profissional e de carreira. In M.A. Ribeiro & L.L. Melo-Silva (Orgs.), *Compêndio de orientação profissional e de carreira: Vol. 2. Enfoques teóricos contemporâneos e modelos de intervenção* (155-192). São Paulo. SP: Vetor.
- Melo-Silva, L.L., & Jacquemin, A. (2001). *Intervenção em orientação vocacional/profissional. Avaliando resultados e processos*. São Paulo, SP: Vetor.
- Melo-Silva, L.L., & Pereira, M.F. (2002). *Escolha de carreira: Conversa na cozinha*. Ribeirão Preto, SP: Maxicolor.
- Melo-Silva, L.L., Lassance, M. C. P., & Soares, D. H. P. (2004). A orientação profissional no contexto da educação e trabalho. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 5(2), 31-52.
- Miambo, C.V.J. (2011). *Sobre a necessidade de orientação vocacional de jovens em Moçambique: Um estudo de avaliação da eficácia de uma intervenção psicológica vocacional junto de adolescentes do 1º ciclo do ensino secundário geral* (Dissertação

- de mestrado), Recuperado de http://197.249.65.29/repositorio/IMG/pdf/dissertacao_celso_miambo.pdf
- Miambo, C.V.J., & Coimbra, J.L. (2015). Como apoiar os jovens a preparar o futuro numa “economia emergente”? Eficácia da orientação vocacional em Moçambique. *Revista Amazônica, LAPESAM*. Recuperado de <https://www.scholar.google.com.br/scholar>
- Minayo, M.C. (2007). *O desafio do conhecimento: Pesquisa qualitativa em saúde* (10a ed.). São Paulo, SP: HUCITEC.
- Minayo, M.C.S. (2006). *Avaliação por triangulação de métodos: Abordagem de programas sociais*. Rio de Janeiro, RJ: Editora Fiocruz.
- Minayo, M.C.S. (Org.). (2015). *Pesquisa social. Teoria método e criatividade* (34a ed.). Rio de Janeiro, RJ: Vozes.
- Ministério de Educação. (2005). *Estratégia do subsector de alfabetização e educação de adultos. Educação não-formal, 2001-2005*. Maputo, Moçambique: MINED.
- Ministério da Educação. (2014). *Balanço da implementação do programa do governo na área de educação 2010-2014. Progressos e Desafios (Versão Final)*. Maputo, Moçambique: MINED.
- Ministério da Educação. (2015). *Exame nacional da educação para todos: Moçambique*. Maputo, Moçambique: MINED.
- Ministério da Educação. (2014). *Relatório da avaliação nacional da 3ª classe*. Maputo, Moçambique: INDE.
- Ministério da Educação e Cultura. (2006). *Plano estratégico da educação e cultura, 2006-2011*. Maputo, Moçambique.
- Ministério da Educação. (1999). *Plano estratégico da educação, 1999-2003*. Maputo, Moçambique.
- Ministério da Educação. (2003). *Education for all-fast tracki*. Maputo, Moçambique.
- Ministério da Educação. (2014). *Plano estratégico da educação, 2012-2016*. Maputo, Moçambique.
- Ministério da Educação e Cultura. (2008). *Relatório da 9ª reunião anual de revisão do plano estratégico de educação e cultura*. Maputo, Moçambique: MINED.
- Ministério do Trabalho. (2004). *Boletim de estatística do trabalho*. Maputo, Moçambique.
- Ministério do Trabalho. (2003). *Classificação nacional de profissões de Moçambique. IEF-INEFP*. Maputo, Moçambique.
- Mizoguchi, M. V. (2012). *Motivação, suporte parental e satisfação: Estudo da trajetória esportiva de atletas de basebol* (Dissertação de mestrado). Recuperado de <https://www.scholar.google.com.br/scholar>.

- Mojgan, F.N., Kadir, R.A., Noah, S.M., & Hassan, S.A. (2013). The relation of career indecision and parental attachment among Iranian undergraduate students. *International Journal of the advancement of Counselling*, 35, 251-260. Recuperado de <http://psyinfo.apa.org/journals/arc/4/1>
- Moniarou-Papaconstantinou, V., Tsatsarano, A., Katsis, A. & Koulaidis, V. (2010). LIS as a field so. *Aslib Proceedings*, 62(3), pp. 312-344. Grecia.
- Moraes, C.M.P., & Lima, A.O. (2014). Vínculo paterno y eleccion profssional del adolescente. *Alternativas em Psicologia*, 17(29), 74-89. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-3390201100010000&Ing=pt&Ting=pt
- Morim, E. M. (2001). Os sentidos do trabalho. *Revista de Administração de Empresas*, 41, 8-19.
- Morosin, G. (1984). *Il Mozambico indipendente: Stato, partito, ideologia*, Milano, Italia: Franco Angeli.
- Müller, M. (1998). *Orientação vocacional: Contribuições clínicas*. Porto Alegre, RS: Artes Médicas.
- Munhoz, I. M. S. (2010). *Educação para a carreira e representações sociais dos professores: Limites e possibilidades na educação básica* (Tese de Doutorado não publicada). Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, SP.
- Munhoz, I. M. S., & Melo-Silva, L. L. (2011). Educação para a carreira: Concepções, desenvolvimento e possibilidades no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 12, 37-48. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbop/v12n1/06.pdf>
- Munhoz, I. M. S., Melo-Silva, L.L., & Audibert, A. (2016). Educação para a carreira: Pistas para intervenções na educação básica. In R. S. Levenfus (Org.), *Orientação vocacional e de carreira em contextos clínicos e educativos* (p. 41-63). Porto Alegre, RS: Artmed.
- Mutekwe, E., & Modiba, M. (2012). Girls career choices as a product of a gendered school curriculum: the zimbabwean example. *South African Journal of Education*, 32, 279-292. Recuperado de <http://www.ajol.info/index.php/saje/article/view/79394/69690>
- Navarro, V. L. (2003). O trabalho e a saúde do trabalhador na indústria de calçados. *Perspectiva*, 17(2), 32-41.
- Navarro, V. L., & Padilha, V. (2007). Dilemas do trabalho no capitalismo contemporâneo [Número especial]. *Psicologia & Sociedade*, 19, 14-20.
- Neiva, K. M. C. (2013). *Processo de escola e orientação profissional* (2a ed.). São Paulo, SP: Vetor.

- Neiva, K. M. C. (2010). *Intervenção psicossocial. Aspectos teóricos, metodológicos e experiências práticas*. São Paulo, SP: Vetor.
- Nepomuceno, R.F., & Witter, G.P. (2010). Influência da família na decisão profissional: Opinião de adolescentes. *Psicologia Escolar e Educacional*, 14, 15-22. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/pee/v14n1/v14n1a02.pdf>
- Niles, S.G., & Harris-Bowlsbey, J. (2005). Evaluation of career planning services. In *Career development interventions in the 21th century* (pp.410-423). Upper Saddle River, NJ: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Nota, L., & Rossier, J. (Eds.). *Handbook of life design: From practice to theory and from theory to practice*. Göttingen, Germany: Hogrefe
- Nota, L., Ginevra, M.C. & Santilli, S. (2015). Life design and prevention. In L. Nota & J. Rossier (Eds.), *Handbook of life design: From practice to theory and from theory to practice*. Göttingen, Germany: Hogrefe.
- Novakovic, A., & Fouad, N.A. (2012). Background, personal, and environmental influences on the career planning of adolescent girls. *Journal of Career Development*, 40, 223-244. Recuperado de <http://psyinfo.apa.org/journals/arc/4/1>.
- Obi, O.P. (2015). Constructionist career counseling on undergraduate students: An experimental evaluation. *Journal of Vocational Behavior*, 88, 215-219. Recuperado de <http://psyinfo.apa.org/journals/arc/4/1>.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2004). *Handbook for internationally comparative education statistics: Concepts, standards, definitions and classifications*. Paris, France: OCDE.
- Oliveira, A.M., & Melo-Silva, L.L. (2010). Estudantes universitários: A influência das variáveis socio-econômicas e culturais na carreira. *Psicologia Escolar e Educacional*, 14, 23-34. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/pee/v14n1/v14n1a03.pdf>
- Oliveira, C.M.R., & Neiva, M.C. (2013). Orientação vocacional/profissional: Avaliação de um projeto piloto para estudantes da educação profissional. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 14, 133-143. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbop/v14n1/13.pdf>
- Oliveira, C.T., & Dias, A.C. (2013). Percepções parentais sobre sua participação no desenvolvimento profissional dos filhos universitários. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 14, 61-72. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbop/v14n1/07.pdf>
- Oliveira, D.C. (2008). Análise de conteúdo temático-categorial: Uma proposta de sistematização. *Revista Enfermagem UERJ*, 16, 569-576.

- Oliveira, M.C. (2014). *Sucesso na carreira depois da graduação: estudo longitudinal prospectivo da transição universidade-trabalho* (Tese de doutorado). Recuperado de <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59137/tde-13112014-101423/pt-br.php>
- Oliveira, M.C., Silva, B.R., Garcia, R.G., Melo-Silva, L. L., & Texeira, M.A.P. (2014). Escala de autoeficácia de aconselhamento de carreira: Adaptação e evidências de validade. *Revista de Avaliação Psicológica*, 13, 371-381. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/avp/v13n3/v13n3a09.pdf>
- Pablo-Lerchundi, I., Morales-Alonso, G., & Gonzalez-Tirados, R.M. (2015). Influences of parental occupational choices and professional values. *Journal of Business Research*, 68, 1645-1649. Recuperado de <http://psyinfo.apa.org/journals/arc/4/1>.
- Paixão, M.P. (2010/2011). A construção da vida: Revisitar o passado, reconstruir o presente e projetar o futuro. *Revista Portuguesa de Psicologia*, 42, 61-71.
- Palmer, S., & Cochran, L. (1988). Parents as agents of career development. *Journal of Counseling Psychology*, 35, 71-76.
- Parsons, F. (1909/2005). *Choosing a vocation*. Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Patton, W. (2008). Recent developments in career theories: The influences of constructivism and convergence. In J.A. Athanasou & R.V. Esbroek (Eds.), *International handbook of career guidance*. New York, NY: Springer.
- Patel, S.A. (2012). *Um olhar para a formação de professores de educação bilíngue em Moçambique: Foco na construção de posicionamentos a partir de enunciação e atuação* (Tese de Doutorado). Recuperado de <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000856805>
- Peres, M. A. C. (2010). *O taylorismo/fordismo á acumulação flexível toyotista: Novos Paradigmas e velhos dilemas*. Recuperado de https://cesarmangolin.files.wordpress.com/2010/02/taylorismo_e_fordismo_toyotismo1.pdf
- Pertas, E.B., Arosquipa, C., & Gutierrez, D. (2012). Career choice among medical students in countries so differing income. *Revista Panamericana de Salud Pública*, 34, 351-358. Recuperado de <http://scielo.br/scielo.php?script=sci.art>.
- Pfarrwaller, et. al. (2015). Impact of interventions increase the proportion of medical students choosing a primary care career: A systematic review. *Journal of General Internal Medicine*, 30, 1349-1359. Recuperado de <http://psyinfo.apa.org/journals/arc/4/1>.
- Pinto, H. R., Taveira, M. C. & Fernandes, M. E.(2003). Os professores e o desenvolvimento vocacional dos estudantes. *Revista Portuguesa de Educação*, 16(1), 37-58.
- Pinto, H.R., & Soares, M.C. (2001). Influência parental na carreira: Evolução de perspectivas na teoria, na investigação e na prática. *Psychologica*, 26, 135-149.
- Pinto, J.C., Loureiro, M., & Taveira, M.C. (2015). Psychological intervention in Portuguese college students: Effects of two career self-management seminars. *Journal College*

- Student Development*, 56, 518-524. Recuperado de <http://psyinfo.apa.org/journals/arc/4/1>.
- Plano de ação para a redução da pobreza absoluta 2006-2009 (PARPA II)*. (2006). Maputo, Moçambique: Governo de Moçambique.
- Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. (2009). *Relatório anual para Moçambique*. Maputo, Moçambique.
- Pocinho, M.D. (2011). Avaliação de um programa de educação para a carreira no ensino fundamental. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 12, 253-265. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbop/v12n2/12.pdf>
- Pocinho, M.D., Correia, A., Carvalho, R. G., & Silva, C. (2010). Influência do gênero, da família e dos serviços de psicologia e orientação na tomada de decisão de carreira. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 11, 201-212. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbop/v11n2/v11n2a05.pdf>
- Prata, A., Barbosa-Durchane, M., Gonçalves, C., & Cruz, O. (2013). O impacto dos estilos educativos parentais e do desenvolvimento vocacional no rendimento escolar de adolescentes. *Análises Psicológicas*, 31, 235-243. Recuperado de <http://www.scielo.mec.pt/pdf/aps/v31n3/v31n3a02.pdf>
- Relatório sobre a implementação da carta Africana sobre os direitos e bem-estar da criança 2000-2013*. (2013). Maputo, Moçambique.
- Restubog, S.L., Florentino, A.R., & Garcia, P.R.J.M. (2010). The mediating roles of career self-efficacy and persistence in the relationship between contextual support and persistence. *Journal of Vocation Behavior*, 77, 186-195. Recuperado de <http://psyinfo.apa.org/journals/arc/4/1>.
- Ribeiro, M.A. (2005). O projeto profissional familiar como determinante da evasão universitária – um estudo preliminar. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 6(2), 55-70. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbop/v6n2/v6n2a06.pdf>
- Ribeiro, M.A. (2011a). Breve histórico dos primórdios da orientação profissional. In M. A. Ribeiro & L. L. Melo-Silva (Orgs.), *Compêndio de orientação profissional e de carreira: Vol. 1. Perspectiva histórica e enfoques teóricos clássicos e modernos* (pp.15-22). São Paulo, SP: Vetor.
- Ribeiro, M. A. (2011b). Sexta demanda-chave para orientação profissional: Como ajudar o indivíduo a construir dinamicamente sua carreira em um mundo de transição. In M. A. Ribeiro & L. L. Melo-Silva (Orgs.), *Compêndio de orientação profissional e de carreira: Vol. 2. Enfoques teóricos contemporâneos e modelos de intervenção* (pp. 15-51). São Paulo, SP: Vetor.
- Ribeiro, M.A. (2014). *Carreiras. Novo olhar socioconstrucionista para um mundo flexibilizado*. Curitiba, PR: Juruá.

- Ribeiro, M. A., & Lehman, Y. P. (2011). Algumas contribuições brasileiras para a orientação profissional: O enfoque socioconstrucionista em orientação profissional. In M. A. Ribeiro & L. L. Melo-Silva (Orgs.), *Compêndio de orientação profissional e de carreira: Vol. 2. Enfoques teóricos contemporâneos e modelos de intervenção* (pp. 53-98). São Paulo, SP: Vetor.
- Ribeiro, M. A., & Uvaldo, M.C.C. (2007). Frank Parsons: Trajetórias do pioneiro da orientação vocacional e de carreira. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 8(1), 19-31.
- Ribeiro, M. A., & Uvaldo, M. C.C.(2011). Primeira demanda-chave para orientação profissional: Como ajudar o indivíduo a realizar seu ajustamento vocacional/ocupacional? O enfoque traço-fator. In M.A. Ribeiro, & Melo-Silva (orgs.), *Compêndio de orientação profissional e de carreira: Vol. 1. Perspectiva histórica e enfoques teóricos clássicos e modernos* (pp. 86-110). São Paulo, SP: Vetor.
- Sampson, J.P., McClain, M.-C., Musch, E., & Reardon, R.C. (2013). Variables affecting readiness to benefit from career intervention. *The Career Development Quarterly*, 61, 1-12. Recuperado de <http://psyinfo.apa.org/journals/arc/4/1>.
- Santos, C.(2005). A construção social do conceito de identidade profissional. *Interações*, 8, 123-144.
- Santos, P.J. (2010). Família e indecisão vocacional: Revisão da literatura numa perspectiva sistêmica. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 11, 83-94. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbop/v11n1/v11n1a09.pdf>
- Savickas, M. L. (2001). A developmental perspective on vocational behavior: career patterns, salient, and themes. *International Journal for Educational and Vocational Guidance, Netherlands*, 1, 49-57.
- Savickas, M. L. (2002). Career construction: A developmental theory of vocational behavior. In D. Brown (Ed.), *Career choice and development* (4th ed., pp. 149-205). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Savickas, M. L. (2004). Um modelo para avaliação de carreira. In L. Mexia Leitão (Org.), *Avaliação psicológica em orientação escolar profissional* (pp. 21-42). Coimbra, Portugal: Quarteto.
- Savickas, M. L. (2005). Career construction. In D. Brown & R.W. Lent (Eds.), *Career development and counselling: Putting theory and research to work* (pp. 42-70). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Savickas, M. L. (2012). Life design: A paradigm for career intervention in the 21st century. *Journal of Counseling & Development*, 90, 13-19.
- Savickas, M. L. (2013). Career construction theory and practice. In R. W. Lent & S. D. Brown (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (2nd ed., pp. 147-183). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.

- Savickas, M. L. (2015a). Life-design counseling manual. Recuperado de <http://www.vocopher.com/LifeDesign/LifeDesign.pdf>
- Savickas, M. L. (2015b). Life designing with adults – developmental individualization using biographical bricolage. In L. Nota & J. Rossier (Eds.), *Handbook of life design: From practice to theory and from theory to practice* (pp. 135-150). Göttingen, Germany: Hogrefe.
- Savickas, M.L., & Hartung, P.J. (2012). *My career story*. Recuperado de http://www.vocopher.com/CSI/CCI_workbook.pdf
- Savickas, M. L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J.-P., Duarte, M. E., Guichard, J., ... van Vianen, A. E. M. (2009). Life design: A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of Vocational Behavior*, 75, 239-250.
- Sawitri, D.R., Creed, P.A., & Zimmer-Gemback, M.J. (2014). Parental influences and adolescent career behavior in collectivist cultural setting. *International Journal of Education and Guidance*, 14(2), 161-180.
- Sawitri, D.R.; Creed, P.A., & Zimmer-Gemback, M.J. (2015). Longitudinal relations on parental influences and adolescent career aspirations and actions in collectivist society. *Journal of Research on Adolescent*, 25, 551-563.
- Schröder, E., Schmit-Rodermund, E., & Arnaud, N. (2011). Career choice intentions of adolescents with a family business background. *Family Business Review*, 24, 305-321.
- Schultheiss, D. E., & Wallace, E. (2012). An introduction to social constructionism in vocation psychology and career development. In P. McIlveen & D. E. Schultheiss (Eds.), *Social constructionism in vocational psychology and career development* (pp. 1-8). Rotterdam, The Netherlands: Sense Publisher.
- II Recenseamento geral da população e habitação 1997: Indicadores sócio-demográficos.* (1999). Maputo, Moçambique: INE.
- Shen, F.C., Liao, K.Y., Abraham, W.T., & Weng, C. (2014). Parental pressure and support toward Asian American's self-efficacy, outcome expectations, and interests in stereotypical occupations and internalized stereotyping as mediators. *Journal of Counseling Psychology*, 61, 241-252. Recuperado de <http://psyinfo.apa.org/journals/arc/4/1>.
- Shimada, M. (2011). *BBT-Br em contexto interventivo: Um estudo com adolescentes em processo de orientação* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade de São Paulo, São Paulo, SP.
- Silva, A. D., & Taveira, M.C. (2012). Educação e desenvolvimento de carreira das mulheres. *Ax Aequo*. 25, 165-178. Recuperado de <http://scielo.br/scielo.php?script=sci.art>.

- Silva, B.R., Oliveira, M.C., & Melo-Silva, L. L. (2014). Autoeficácia no aconselhamento de carreira: Estudo com orientadores profissionais brasileiros. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 14, 4-13. Recuperado de <http://scielo.br/scielo.php?script=sci.art>.
- Silva, L.M., Venturini, F.P., & Melo-Silva, L.L. (2005). Cartas que dizem muito: Pais e filhos na orientação profissional. In C. P. Simoni & M.A. Santos (Orgs.), *Formação em psicologia: Desafios da diversidade na pesquisa e na prática* (Vol. 1, pp. 307-320). São Paulo, SP: Vetor.
- Soares, D. (1997). A globalização numa perspectiva sociocibernetica. *Revista Contracampo*, 1. Recuperado de <http://www.compuland.com.br/delfim/cc2.htm>
- Souza, A.R. (2009). *Atualidade do americanismo e fordismo em Gramsci*. Recuperado de <http://www.urutagua.uem.br/009/09souza.pdf>
- Souza, I.Q., Silva, C.P., & Caldas, C.A.M. (2013). Especialidades médicas: Escolhas e influências. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 38, 79-86.
- Spokane, A. (1991). *Career intervention*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Spokane, A.R. (2004). Avaliação das intervenções de carreira. In L. M. Leitão, *Avaliação psicológica em orientação escolar e profissional* (pp. 455-473). Coimbra, Portugal: Quarteto.
- Super, D. E. (1951). Vocational adjustment: Implementing a self-concept. *Occupations*, 30, 88-92.
- Super, D. E. (1957). *The psychology of careers*. New York, NY: Harper and Row.
- Super, D. E. (1963). *Career development: Self-concept theory*. New York, NY: College Entrance Examination Board.
- Super, D. E. (1980). A life-span, life-space approach to career development. *Journal of Vocational Behavior*, 16, 282-298.
- Super, D. E. (1990). A life-span, life-space to career development. In D. Brown & L. Brooks (Eds.), *Career choice and development: Applying contemporary theories to practice* (pp. 197-261). San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Super, D. E., & Knasel, E.G. (1981). Career development in adulthood: Some theoretical problems and a possible solution. *British Journal of Guidance and Counselling*, 9, 194-201.
- Taimira Chibemo, J., & Canastra, F. (2015a). A orientação vocacional e profissional no ensino superior em Moçambique: Um estudo de caso (Sofala). *Revista de Estudios e Investigación*, (3), 31-39. Recuperado de http://revistas.udc.es/index.php/reipe/article/view/371/pdf_34

- Taimira Chibemo, J., & Canastra, F. (2015b). Processos de transição para a vida activa e profissional nas universidades de Sofala (Moçambique). *Revista de Estudios e Investigación*, (7), 28-34. Recuperado de http://revistas.udc.es/index.php/reipe/article/view/372/pdf_190
- Tartuce, G.L.B.P., Nunes, M.M.R., & Almeida, P.C. (2010). Alunos do ensino médio e atratividade da carreira docente no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, 140, 445-477. Recuperado de <http://scielo.br/scielo.php?script=sci.art>.
- Taveira, M. C. (1997). Vocational maturity and career development. *Journal of Vocational Behavior*, 16, 282-298.
- Taveira, M.C. (2000). *Exploração e desenvolvimento vocacional de jovens*. Braga, Portugal: Lusografe.
- Taveira, M. C.(2003). *Programa de desenvolvimento vocacional*. Braga, Portugal: Universidade de Minho/Departamento de Psicologia/Instituto de Educação e Psicologia.
- Taveira, M.C.(2005). Comportamento e desenvolvimento vocacional na adolescência. In M. C. Taveira (Org.), *Psicologia escolar: Uma proposta científico-pedagógica* (pp. 143-177). Coimbra, Portugal: Quarteto.
- Taveira, M.C.(2008). O uso das novas tecnologias na intervenção vocacional. In M. C. Taveira(Org.), *Psicologia vocacional: Perspectivas para a intervenção* (pp. 89-121). Coimbra, Portugal: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Taveira, M.C. (2009). *Promoción de la empleabilidade profesional en la vida adulta: El papel de los seminários de gestión personal de la carrera*. Documento presentado en Seminario Permanente D´Orientacion Profesional (MIDE). Barcelona, España.
- Taveira, M.C. (2010/2011). Análise crítica do modelo life design: Contributos para a reflexão. *Revista Portuguesa de Psicologia*, 42, 71-83.
- Taveira, M. C., & Silva, J. T. (Orgs.). (2008). *Psicologia vocacional: Perspectivas para intervenção* (pp. 9-23). Coimbra, Portugal: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Trusty, J. (1996). Relationship of parental involvement in teens' career development to teen's attitudes, perceptions, and behavior. *Journal of Research and Development in Education*, 30, 63-69.
- Turato, E.R. (2003). *Tratado da metodologia da pesquisa clínico-qualitativa*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Turner, S.L., & Conkel, J.L. (2010). Evaluation of a career development skills intervention with adolescents living in a Inner City. *Journal of Counseling & Development*, 88, 457-465. Recuperado de <http://psycnet.apa.org/journals/arc/4/1>.

- Tziner, A., Oren, L., & Caduri, A. (2014). Predicting occupational congruence: Self-regulation, self-efficacy, and parental support. *Journal of Career Assessment*, 22, 371-385. Recuperado de <http://psycnet.apa.org/journals/arc/4/1>.
- Ussene, C. I.(2011). *Desenvolvimento vocacional em jovens. Estudo com alunos do ensino secundário moçambicano* (Tese de doutorado). Recuperado de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/19707/1/Camilo%20Ibraimo%20Ussene.pdf>
- Ventura, C.A. (2012). *Validação da escala de autoeficácia para a escolha profissional: Relação com suporte familiar e estilos parentais* (Tese de doutorado não publicada). Universidade São Francisco, Itatiba, SP.
- Van Vianen, A.E.M., Koen, J., & Klehe, U.-C. (2015). Unemployment - Creating and conserving resources for career self-regulation. In L. Nota &J. Rossier (Eds.), *Handbook of life design: From practice to theory and from theory to practice* (pp. 201-218). Göttingen, Germany: Hogrefe.
- Vilhjálmssdóttir, G. (2015). Career counseling and uniqueness of the individual adolescent. In L. Nota &J. Rossier (Eds.), *Handbook of life design: From practice to theory and from theory to practice*.Göttingen, Germany: Hogrefe.
- Vondracek, F.W. (1990). A developmental-contextual approach to career development research. In R.A. Young & W.A. Borgen (Eds.), *Methodological approaches to the study of career*.New York, NY: Praeger.
- Vondracek, F. W. (2001). The developmental perspective in vocational psychology. *Journal of Vocation Behavior*, 59, 252-261.
- Vondracek, F.W., Lerner, R.M., & Schulemberg, J.E. (1986). *Career development: A life span developmental approach*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Vondracek, F. W., Schulemberg, J. E., & Crouter, A. C. (1984). The influence of the family on vocational development. *Journal of Marriage and the Family*, 46, 129-143.
- Wong, S. C.-K., & Liu, G. J. (2010). Will parental influences affect career choice? *International Journal of Contemporary Hospitality Management*, 22, 82-102. Recuperado de <http://psyinfo.apa.org/journals/arc/4/1>.
- Young, R.A., & Collin, A. (2004). Introduction: Construtivism and social constructionism in the career field. *Journal of Vocational Behavior*, 64, 373-388.
- Young, R.A., & Popadiuk, N.E. (2012). Social constructionist theories in vocationalpsychology. In P. McIlveen &D. E. Schultheiss (Eds.), *Social constructionism in vocational psychology and career development* (pp. 9-28). Rotterdam, The Netherlands: Sense Publisher.

APÊNDICES

APÊNDICE A: CARTA DE APRESENTAÇÃO

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
Faculdade De Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto
Departamento de Psicologia

Ribeirão Preto (Brasil), 15 de julho de 2014.

CARTA DE APRESENTAÇÃO

Prezado(a) Diretor(a) da Escola Secundária de Muatala — Nampula,

Vimos por meio desta apresentar MARIA LUISA LOPES CHICOTE, doutoranda sob orientação da Profa. Dra. Lucília Maria Abrahão e Sousa, no Programa de Pós Graduação em Psicologia da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo.

A aluna deverá subsidiar o desenvolvimento da sua pesquisa, subordinada ao tema: “Percurso Vocacionais na Adolescência: variáveis pessoais e contextuais que interferem no processo de tomada de decisão”. Solicitamos de Vossa Senhoria a possibilidade de autorizá-la a realizar o trabalho de campo nesta Instituição, no período entre julho a dezembro de 2014.

Certos de que podemos contar com o apoio e atenção de Vossa Senhoria, colocamo-nos à disposição para quaisquer esclarecimentos.

Prof. Dra. Sonia Regina Pasian
Coordenadora do Programa
Pós-Graduação em Psicologia
FFCLRP-USP

Profa. Dra. Lucília Maria Abrahão e Sousa
Orientadora
Pós-graduação em Psicologia
FFCLRP-USP

APÊNDICE B: “TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ECLARECIDO (TCLE)”

Título da Pesquisa-Intervenção: Percursos vocacionais na adolescência: variáveis pessoais e contextuais que interferem no processo de tomada de decisão vocacional”.

Pesquisadora Responsável: Maria Luísa Lopes Chicote (Universidade Pedagógica – Nampula)/Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, São Paulo - Brasil. Contactos:mluisachicote@gmail.com ou cel. 824890610.

Orientadora: Profa. Dra. Lucília Maria Abrahão e Sousa (Universidade de São Paulo – Brasil)/lmsrffclrp@usp.br

Programa de Pós-graduação em Psicologia. Avenida Bandeirantes, 3900 CEP; 14090-901 Ribeirão Preto – SP – Brasil +55 16 3602-3793

Convidamos seu (a) filho (a) a participar de um programa de pesquisa no âmbito de orientação profissional e educação para carreira. No caso de concordar em participar, pedimos o favor de assinar este documento no final. O objetivo da pesquisa-intervenção consiste em propor/desenhar um modelo teórico-prático no âmbito da orientação profissional e educação para carreira nos espaços socioeducativos numa ótica preventiva, tendo como grupo alvo os adolescentes. Os programas de orientação profissional e educação para a carreira já foram desenvolvidos por vários especialistas e profissionais no mundo, vamos desta vez desenvolver o programa junto a um grupo de alunos-adolescentes do ensino secundário e médio no contexto moçambicano, em particular na cidade de Nampula. O programa será desenvolvido na escola, com duração de um máximo de três horas semanais, em um ambiente seguro que permita a realização das atividades sem interferência externa. Garantimos que seu (a) filho (a) não será identificado e as informações coletadas serão utilizadas nesta pesquisa-intervenção contribuindo para a criação de um programa de educação para a carreira para o contexto escolar moçambicano, auxiliando os adolescentes a desenvolverem o seu plano de carreira. Entendemos que este estudo, de forma alguma, trará riscos ou desconfortos ao seu (a) filho (a) por se tratar de uma intervenção em grupo e no ambiente natural de socialização, contudo deixamos toda a liberdade para autorizar seu (a) filho (a) a participar ou não do programa, ou para retirá-lo (a) deste em qualquer momento do processo, de modo que nenhum ônus ou prejuízo (em qualquer natureza) será cobrado. Em termos de custo/reembolso para o participante antecipamos que não há nenhum valor econômico a receber ou pagar, por sua participação no estudo. Garantimos anonimato do seu (a) filho (a) em todos os materiais que forem coletados durante o processo. Qualquer esclarecimento sobre o estudo poderá ser dado sempre que necessário. Ao final do programa, será dada uma devolutiva aos pais sobre o que foi identificado no processo de intervenção.

Eu----- B.I. nr-----, abaixo assinado, tendo recebido os esclarecimentos acima, e ciente dos meus direitos, e sendo responsável pelo aluno (a) -----, autorizo a participação desta pesquisa – intervenção. Declaro estar ciente: a) Objetivo deste estudo; b) da segurança de que eu e meu (a) filho (a) não seremos identificados e de que toda a informação obtida será estritamente confidencial; c) de que eu e a meu (a) filho (a) teremos a liberdade de manifestar a recusa de participar deste estudo em qualquer etapa do processo; d) de que eu e meu (a) filho (a) podemos contar com orientações que se fizerem necessárias antes e durante a pesquisa.

Nampula, aos ----- de ----- de 2014.

(Assinatura dos Pais e/ou Encarregados de Educação)

APÊNDICE C: FICHA DE DADOS SÓCIO-DEMOGRÁFICOS

Nome: _____

Idade: _____

Nome da escola: _____

Classe que frequenta _____

Grupo que frequenta (se for aluno da 11ª ou 12ª classe) _____

Com quem mora? _____

Quantos irmãos tem? _____

Parte II: Informações sobre os pais e/ou encarregados de educação

Nome do pai ou encarregado de educação: _____

Escolaridade do pai e/ou encarregado de educação:

Profissão do pai e/ou encarregado de educação: _____

Nome da Mãe ou encarregada de educação: _____

Escolaridade da Mãe e/ou encarregada de educação _____

Profissão da Mãe e/ou encarregada de educação _____

APÊNDICE D: ROTEIRO DE PERGUNTAS PARA AVALIAÇÃO DO PROCESSO

1. O que motivou você a aderir ao grupo?
2. Descreva os motivos que te levam a participar o grupo
3. Você convidaria alguém (teu amigo/a) a participar no grupo? Comente a tua resposta.
4. Pense nos temas, na forma como os encontros foram conduzidos, na participação dos orientadores, dos colegas, no horário e em todas as outras atividades. Diga o que levou você a participar até ao final do processo e o que mais interessou você.
5. Pense nas expectativas que você trazia em relação ao grupo, e descreva o que você conseguiu alcançar, ganhar ou mesmo superar com a ajuda do grupo.
6. A participação no grupo ajudou você a escolher e/ou definir a carreira? Comente a tua resposta.
7. Você participaria de mais um grupo de orientação profissional e de carreira? Comente a tua resposta.
8. Que sugestões você daria para a realização dos próximos grupos de orientação profissional e de carreira?

ANEXO A: TRANSCRIÇÃO DA “CARTA AOS PAIS”

CP1: Meus queridos pais, eu gostaria que ninguém da minha família me obrigasse ao que eles querem, mas sim o que eu quero. Meus queridos familiares, não quero que nenhum dia me obriguem a ser polícia, não suporto ser (...). Eu quero ser um advogado ou Doutor. Mas para ser o que quero preciso da vossa ajuda. (9ª classe, 16 anos, sexo masculino).

CP2: Pais, chegou o momento em que eu posso ter uma decisão, eu gostaria que eu pudesse escolher um curso que tu possas gostar, porque vejo que os outros pais que quando um filho escolhe um curso, eles proibem. Então, eu gostaria de ter uma conversa entre nós, porque eu tenho meu programa na cabeça de ser médico e tu não concordas porque tens um outro curso para mim, então é melhor dar-me antes que eu tome minha decisão (9ª classe, 16 anos, sexo masculino).

CP3: Querido pai. É com imenso prazer que te escrevo esta carta. Em primeiro lugar quero saudar-vos e dizer que eu estou bem, graças a Deus. Escrevo esta carta para dizer que agradeço imenso a vossa preocupação com o meu futuro, mas dizer para a mãe que lamento imenso, mas tomei uma decisão para a minha vida. Ela quer que eu seja médica futuramente, mas lamento, e com muita tristeza que eu digo que não será possível seguir o que ela quer para mim, porque futuramente eu gostaria de ser jornalista ou de fazer direito, é isso que eu gosto e admiro muito e quero fazer. Ficarei mais feliz quando ela entender e aceitar a minha escolha e eu sei que tudo vai dar certo. Fico muito feliz pela vossa colaboração e atenção que tem dado para mim. Eu creio que a mãe acabará aceitando a minha decisão. Aqui vai um grande abraço e muito obrigado para vocês e obrigado pelo voto de confiança que tem depositado em mim (12ª classe, 18 anos, sexo feminino).

CP4: Querido pai. É com todo o prazer e carinho que escrevo esta carta. Pai, peço a tua maior compreensão. Não desanime por ouvir as minhas palavras, sei que não é da sua vontade mas sim da minha. Só quero te alertar e pedir que me ajude a realizar meu sonho que é ser engenheiro, sei que exagerei e reconheço que temos falta de condições, mas é só pedir a Deus para que consiga e oriente tudo o que é necessário para a minha carreira estudantil e profissional. Adeus. Te amo pai (9ª classe, 16 anos, sexo masculino).

CP5: Querido pai, eu escrevo-te esta carta, para dizer que no futuro eu gostaria de ser AGRO-PECUÁRIO para mostrar a minha tradição como você também é agropecuário. Eu mando desculpas se você não gostou do meu sonho mas o meu sonho termina aí, estou a pedir para que acredites no meu sonho. Eu sonhei e pensei que com o mesmo estarei no bom estado e vou realizar os meus sonhos e completar a o meu lar e estarei numa boa colaboração com a minha família (10ª classe, 16 anos, sexo masculino).

CP6: Para pai (...), gostaria de te pedir apoios somente a minha carreira profissional, na formação do meu futuro, como professor e depois de pedir mais forças em meus estudos e de pedir mais amor, e carinho com a mama...que precisa tanto de seu apoio e forças em ti, e sempre te peço para não ignorar o meu futuro, amo-te tanto com todo o meu coração. Beijos pai (8ª classe, 14 anos, sexo feminino).

CP7: Queridos pais. Pai, sempre pensei em conversar contigo mas estou a notar que pai andas muito sumido sem tempo em que a gente pode conversar. Pai, estou a ver que já está na hora em eu posso decidir sobre a minha vida. Pai, estou a ouvir dizer que gostarias que eu fosse professor, mas estou a ver que não vai dar. Pai, o que estou a pedir é que quero ser um

enfermeiro, e preciso da sua ajuda pai, e ser bem respeitado, para amanhã brilhar com o meu futuro (10ª classe, 16 anos, sexo masculino).

(CP8): Queridos pais, vim por este meio agradecer por tudo que tem feito por mim. Gostaria que vocês gostassem o que eu gosto, quando eu era criança gostava muito de cantar, quando eu cobissava aqueles que trabalhavam no banco, papa me dizia que aquela profissão é muito arriscada, só que agora eu já estou prestes a decidir o que eu quero, que é contabilidade. Espero que vocês entendam a minha decisão. Eu já sei que o papa gostaria que eu fosse uma médica mas eu não me vejo na medicina, espero que percebam e que continuem a investir nos meus estudos (10ª classe, 16 anos, sexo feminino).

CP9: Querido pai, eu sei que você queria que eu fosse um professor, mas no meu lado pai, acho que tem que ser medicina, porque na medicina posso ajudar a vocês, nas dificuldades mais difíceis. Eu sei que sempre compartilhou com um futuro de ser professor, mas agora decido a minha carreira, de ser um enfermeiro, por isso tudo tem que mudar, trabalhar com seriedade e ter todos os conhecimentos das medicinas por isso que estou a escrever esta carta (9ª classe, 15 anos, sexo masculino).

CP10: Queridos pais, olha eu sempre quis ter um pouco de atenção de pai que você nunca está em casa nesses momentos, mas você sempre quis e disse “olha filho, você tem que se formar na engenharia e arquitetura”. Estou sempre em dúvidas, diria que ainda não sei que curso seguir e também sempre quis ser engenheiro mas agora acho meio difícil. A mama sempre me deu atenção, e ela sempre diz, “siga o que você entende, eu não tenho a ver com o seu futuro e suas capacidades”. Saber que a gente gosta disso e daquilo é fácil, o difícil é decidir. Eu confio muito em vocês, mas por vezes sinto-me triste por não ser um pai atencioso comigo, eu gostaria de conversar convosco sobre o meu futuro. O sonho de meu pai era de ser engenheiro, depois de desconsiguir ele disse que eu devia ser como ele e por “sorte ou azar”, sou bom a desenho e por isso ele me deu o seu trono (8ª classe, 14 anos, sexo masculino).

CP11: Amados pais, escrevo esta carta para falar acerca da minha carreira profissional. Amados pais, me sinto firme acerca da minha carreira profissional, aquela que uma vez havia falado para vocês, ser jornalista. Embora eu saiba que a mama não gostou muito da ideia, eu ainda estou pensando na mesma carreira profissional. Já o pai tem uma opinião diferente sobre isso, ele tem me dado força com a profissão que eu abracei, mas mesmo assim gostaria que tivesse apoio em ambas as partes, tanto da mãe e do pai. Além do apoio moral que também é muito importante, vou precisar de apoio financeiro, vista que em todas as áreas profissionais, é preciso ter um fundo, creio que sozinha não terei sucesso, então peço que me dê força e acredite que vai dar certo. Amo-vos! (12ª classe, 17 anos, sexo feminino).

CP12: Saudações papá! De acordo com a relação e consciência que temos, é de notar que dificilmente ou nunca conversamos sobre o futuro profissional. Em conversa outro dia com a mama, ela falou-me do que o papa quer para nós, mas o meu caso já tenho 18 anos de idade e mama disse que papa queria que eu fosse médico e eu já optei de fazer letras por causa da minha carreira profissional futura. Sonho em ser jornalista, então, se for para fazer o que o pai quer, não terei e não sei por onde começar por ser uma mudança repentina. Já estou na 12ª classe sabe, é para voltar atrás, é um atraso e muitos custos. Além de mais, já vinha me preparando desde o início para estudar comunicação. Espero que entenda que é difícil para mim adaptar-me a algo que nunca pensei em ser e deixar de ser o que sempre quis, sabendo

que já falta um não para começar a pensar em uma faculdade (12ª classe, 18 anos, sexo masculino).

CP13: Olá mãe. Eu sei que queres meu bem e desejas que eu tenha uma boa vida, um bom futuro. Minha mãe é aquele tipo de mãe que diz filha, não tenho dinheiro para pagar faculdade mas com o pouco que tenho você consegue, vais me ajudar eu sei que não é agora que vais desistir. Sei que te decepcionei dizendo que não posso fazer academia, eu não me vejo fazendo academia, eu não quero fazer isso, sei que te decepcionei mas tem que ser assim. Não hei-de conseguir, o meu pai diz para eu ser médica porque da muito dinheiro mas isso não está nos meus planos e o meu pai insiste com isso até prometeu uma viagem se eu for a fazer medicina porquê dá muito dinheiro e é lucrativo, ele diz, que posso até abrir meu consultório. Ele diz que ser jornalista precisa saber falar algumas línguas como francês, inglês e diz que é muito arriscado, porque vão me submeter a uma viagem no país de conflitos. Mãe e Pai, desculpe a decepção (11ª classe, 17 anos, sexo feminino).

CP14: Meus queridos pais. Eu andei pensando na conversa que tivemos. Percebi que o conselho que vocês me davam era um bom conselho. Eu gostaria muito de brincar, não sabia que realmente queria ser, mas com os conselhos que vocês me deram agora percebo que já sou grande e posso decidir por mim mesma e que o quero ser. Naquele tempo, eu queria ser tudo o que aparece na minha frente. Por algum tempo pensei em ser cantora, contabilista, atriz, bailarina e médica. Tudo isso queria ser, mas percebi que não será possível e agora escolhi realmente o que quero ser médica. Não é eu não queria ser, contabilista, cantora, atriz, bailarina...o que decidi mesmo é seguir a medicina. Sei que vocês vão me apoiar. Agradeço pelos conselhos, apoio e proteção. Amo-vos (10ª classe, 16 anos, sexo feminino).

CP15: Queridos pais. Sintam-se cumprimentados, eu quero agradecer por tudo o que fizeram e fazem para mim, para que escolha melhor no que eu quero ser, no futuro sobre a minha carreira profissional, e eu com a vossa ajuda já escolhi ser médica e quero fazer medicina geral eu acho que é uma boa escolha para mim assim como para vocês porque já falamos antes sobre o que eu quero ser no futuro sobre a minha carreira profissional. Dizer que eu confio muito em vocês, que vocês são só meus heróis, ídolos mais preferidos, vocês são as pessoas que me apoiam, me dão a maior força, são muito maravilhosos. Tem seus direitos mas eu gosto e tudo isso é muito importante para mim. Sem mais nada a dizer, espero que não ofendi a ninguém. Muito obrigada por tudo (10ª classe, 16 anos, sexo feminino).

CP16: Querido pai e mãe. Estou no ponto de escolher a carreira ou o que quero ser no futuro. Gostaria que você me desse muita força e apoio. Gostaria de escolher uma carreira, muito boa, de livre e espontânea vontade. Eu sei que você tem um plano para mim, mas sei que você vai entender. Dizer que muito obrigado (...) (8ª classe, 14 anos, sexo masculino).

ANEXO B: TRANSCRIÇÃO DAS REDAÇÕES SOBRE A ESCOLHA PROFISSIONAL E DE CARREIRA

Redação 1: Desde a minha nascença eu sempre gostei, amei, ambicionei ser uma advogada e é isso que eu quero até agora. Para iniciar os meus pais me apoiam, eles aceitaram aquilo que eu quero ser, agora no mercado do trabalho não sei quanto é que um advogado ganha, as vezes ouço que depende das condições do cliente mas como gosto dessa profissão continuarei lutando até eu conseguir mesmo que não seja logo advogada, sei que um dia irei conseguir mas enquanto espero me ocuparei em algum sítio trabalhando para não me tornar preguiçosa assim aos poucos irei em frente, agora não sei se por caso um dia eu me casar se meu esposo irá aguentar com toda a rotina porque eu sei que ser advogada não é um serviço fácil terei que enfrentar várias barreiras na vida profissional assim como na vida social, mas eu espero que ele goste da minha profissão porque eu gosto (12ª classe, 18 anos, sexo feminino).

Redação 2: No meu futuro eu gostaria de seguir o curso de professorado mas por enquanto, quando acabar o ensino secundário não vou ingressar logo na universidade, isso por causa das condições que os meus parentes oferecem, vou fazer o curso de serralheria mecânica e quando eu tiver meus fundos é que posso ingressar na universidade com ajuda dos meus parentes. O que me preocupa no mercado de trabalho é a falta da procura de mão- de- obra, mas com o meu curso de serralheria mecânica eu acho que será um pouco [pouco] difícil [pouco fácil] ingressar no mundo do mercado. Quanto aos meus pais eles concordam com a ideia e prometeram-me apoiar porque para mim esse curso de serralheria mecânica não ser tão difícil porque eu acho que serei capaz de fazer uma vez que eu tenho experiência nessa área (10ª classe, 16 anos, sexo masculino).

Redação 3: Primeiro dizer que meus pais já aceitaram mas não há condições para fazer no próximo ano porque meu pai quer montar um negócio dele e não vai conseguir pagar o meu instituto. Assim estou pensar concluir a 12ª classe e procurar emprego, e se der certo trabalhar, aí vou fazer o meu curso ou melhor, curso dos meus sonhos, minha mãe me apoia e se ela pudesse me ajudaria. Se eu não conseguir o emprego vou me inscrever no instituto de saúde e dar o meu máximo para ser uma das aprovadas, farei o curso e depois de concluir vou fazer o curso de jornalismo com meu próprio salário. Depois posso pensar em ter filhos. Eu sei que dificuldade não faltam, mas com ajuda dos meus pais e meu namorado acho que vou conseguir. O mercado de emprego está estável, dá para enfrentar e não esquecendo do bom salário (12ª classe, 18 anos, sexo feminino).

Redação 4: Quando eu penso na minha carreira eu acho que vou gostar porque eu quero ser médica e eu gosto da profissão, é boa porque ajuda na vida de muitas pessoas, salvando vidas das pessoas doentes. A minha família quer que eu seja médica e eu adoro a profissão e eles ajudam também, nos estudos. Quanto á escola eu me dou bem com nas disciplinas que tem a ver com o curso (biologia, química), os professores me ajudam também, quanto á sociedade eu acho que está um pouco difícil porque são poucas escolas que formam e há poucos hospitais e por isso mesmo está muito difícil o mercado de trabalho. O que pode impedir eu fazer o curso só pode ser as universidades porque eu acho que é muito difícil entrar mas eu

creio que vou conseguir entrar lá. O que pode facilitar a entrar lá é a confiança em mim mesma, estudar muito, ser corajosa, gostar muito do curso, adorar ajudar as pessoas e desenvolver o mundo em geral (10ª classe, 16 anos, sexo feminino).

Redação 5: Sempre que penso na minha profissão fico feliz porque gosto muito e me vejo fazendo isso. Sendo assim, sei que tenho muitas barreiras por enfrentar ao longo do caminho em que uma delas é fazer entender aos meus pais de que esta é a profissão que eu escolhi, mas no fundo sei que eles me apoiam nisso, mesmo mostrando resistência. Pensando no mercado de emprego fico um pouco preocupada visto que este varia de tempo em tempo, isto é, depende do tempo, é instável, oscilante. Mas com sacrifício, com trabalho árduo cada um se ambienta com as variações. Falando da universidade me parece que vai ser complicado por causa de alguns pormenores que vou precisar de ajuda também dos meus pais e de outrem, falo do dinheiro material, etc. (12ª classe, 18 anos, sexo feminino).

Redação 6: Na minha carreira profissional, gostaria que eu fosse um advogado porque gosto muito da justiça e defender as pessoas da injustiça e de qualquer obstáculo moral que aconteça no nosso país, mas tais como: prisões, mortes injustiçadas, abusos contra direitos de cidadãos que acontecem na nossa sociedade, comunidade e região, mas caso a minha família na obter grana para alcançar a minha carreira futura, advogado, não vou desesperar nisso tanto que eu quero alcançar na minha vida profissional, pois para mim o curso de advogado quanto ao mercado de trabalho é bastante importante, porque não interfere na minha escolha, o curso vai-me ajudar melhor na vida pessoal e na sociedade em que habito. O que vai-me impedir é a falta de grana, quando ao mercado de emprego é bem pago, pois isto é que me leva a aderir o curso de advogado (11ª classe, 17 anos, sexo masculino).

Redação 7: No futuro eu gostaria de ser médica, este é o meu sonho e para isso tenho que estudar muito bastante para realizar o meu sonho. A minha família quer tanto que eu seja médica e eles me apoiam muito nessa carreira. Eu acho que as dificuldades que eu teria são: ver pessoas mortas, operar uma pessoa e a operação dar errado, ver ferimentos graves, sair de noite. Mas com o tempo isso habitua-se, acho que depois vou conseguir enfrentar essas dificuldades. Mas desistir nem pensar (10ª classe, 16 anos, sexo feminino).

Redação 8: Quanto à minha carreira eu gostaria de ser engenheiro de construção civil porque sempre gostei de construir, levantar, erguer paredes, “ilustrar objetos”. Eu sempre fui bom a desenho por isso meus pais decidiram dar-me a ideia de fazer engenharia. A nível social acho que o mercado de emprego tem poucas possibilidades de formação para fazer engenharia, as universidades com esse curso são caras, meus pais não têm dinheiro suficiente para isso e impede-me de passar no vestibular. E se passar no vestibular, como pagar as mensalidades? Será que a província em que estou tem uma universidade para esse curso? (10ª classe, 16 anos, sexo masculino).

Redação 9: Eu gosto muito de ser uma advogada mas também gosto de desafios, não só para ser advogada mais sim em outras áreas profissionais. Mais as dificuldades que eu vou encontrar pode ser na parte financeira, só por que o apoio da minha família eu agora tenho. Como disse que eu gosto de desafiar as profissões a dificuldade muito provável que será para eu entrar na Academia pode ser o meu pé porque sinto muita dor, não sei até lá estarei bem porque ele varia de temperatura. Nas profissões podemos encontrar todo o tipo de problemas mas quando a pessoa confia em si mesmo tudo pode superar. E eu acreditando em mim e com apoio da minha família, eu tenho fé que vou chegar lá (12ª classe, 17 anos, sexo feminino).

Redação 10: Eu escolhi com todo o gosto e amor a profissão de engenharia de construções. Sinto-me bem por ter habilidades para enfrentar a profissão, serei capaz de enfrentar as dificuldades relacionadas á profissão. No entanto o que pesa á minha memória são as condições que não são suficientes para garantir-me nas universidades que tem esse curso, porque muitas delas são privadas e acho que vai ser difícil de como entrar e permanecer até ao fim por falta de condições econômicas na minha família. Quando penso na economia familiar fico completamente chateado e embaralhado, de como enfrentar a carreira? Mas da minha parte farei todo o esforço para me formar como engenheiro de construção civil/obras públicas. Apesar de ter problemas econômicos, pela fé que Deus me deu, sinto-me que um dia serei um engenheiro para contribuir com o futuro de Moçambique. Pouco a pouco a vida a andar e ter o que preciso! (10ª classe, 16 anos, sexo masculino).

Redação 11: Sou um jovem que sempre tive uma paixão por fazer rádio numa primeira fase na infância, que gostei de escutar crônicas e ouvir os locutores falarem e que com o andar do tempo já me imaginei na televisão entrevistando populações e grandes personalidades. Um sonho que mais tarde, no passado senti dificuldades em continuar pelos simples facto de que meu pai queria que eu fosse médico mas depois de ter participado neste mesmo grupo de orientação profissional e em conversa com gente mais velha (um amigo sociólogo e teólogo) que fui ganhar coragem e formas de como falar para o meu pai daquilo que eu vinha preparando para investir no meu futuro. Graças a Deus ele já aceita e me apoia naquilo que eu quero. Tenho agora um outro desafio, como ingressar numa universidade de jornalismo ou comunicação visto que no país são poucas as universidades que oferecem esse curso, tirando a parte das mesmas serem muito caras e meus pais não dispõem de condições financeiras para o curso. Depois de tanto pensar tomei uma decisão de operações matemáticas só para chegar até lá, primeiro, tenho que ingressar para Academia Militar, sendo um curso barato e quase de custo zero, depois de dedicar-me estes quatro anos de formação fora de casa, só assim depois de formar-me e receber o meu próprio salário é que vou seguir realmente o curso de jornalismo, mesmo que tenha o apoio da família e um plano traçado tenho ainda medo de não ser apurado e fazer com que o esforço dos meus pais me ajudarem ter sido em vão. Tenho também o medo de após concluir academia militar nesses quatro anos, que encontro tudo mudado quanto ás condições de ingresso nas universidades e a mudança no mercado de trabalho, visto que dia após dia tende a mudar e a ser mais difícil (12ª classe, 18 anos, sexo masculino).

Redação 12: Quanto á minha profissão primeiro gostaria de dizer que gostaria de fazer o curso de “Técnico Aduaneiro” o que faz com que eu não faça o curso são as disciplinas que estão nesse curso. Vim pensando num outro curso bom que serei capaz de conseguir então já tomei um único destino que eu quero e acredito neste curso com o meu esforço eu vou conseguir: fazer “Direito”. Primeiro porque vi muitas pessoas sem ninguém serem injustiçadas por falta de recursos ou família que se vê. Então sendo filho de “Deus” vou fazer e com gosto esse sacrifício mesmo que a pessoa pobre seja injustiçada em nome de “Jesus Cristo” eu vou...em relação aos fatores pessoais digo que comigo está tudo bem, por mim estou livre de fazer este curso, só tenho que me esforçar bastante par primeiro passar no vestibular e perante o curso só ter muito sucesso nas aulas perante a formação. Em relação a família também dizer que até agora não há nenhum impedimento, dizia antes, estou livre. Serei o primeiro advogado da família, vou passar e vou resolver casos da família. Então acredito que se eu conseguir a família vai-me ajudar bastante na carreira, dando-me forca, dando-me coragem, dando-me conselho, até eu chegar a ser grande e maravilhoso. Quanto à escola acho que não existe

nenhum problema que possa-me impedir que eu faça o meu curso, tenho que me esforçar muito nas aulas para eu chegar, então estou livre também. Agora o mundo de emprego está tudo bem e vai estar sempre bem, o que eu percebo o dinheiro para não morrer de fome neste curso existe, há muito emprego no mercado, pelo que eu sei, quem faz o curso de direito tem muitas saídas, pode ser um procurador, pode ser um juiz, e também pode ficar como advogado, então não há problemas (10ª classe, 16 anos, sexo masculino).

Redação 13: Eu gostaria de ser advogado mas subir com o tempo ou aumentar a capacidade para ser um procurador ou um juiz mas o certo é que quero fazer direito, mas vou fazer o curso porque sempre gostei muito de ajudar os necessitados, todos apoiam ou precisa também na minha família o meu pai me apoia, assim me sinto bem fazendo. Em relação a escola é que vejo que seja mais fácil fazer o direito que contabilidade porque além de não haver vestibular também não há tantas disciplinas que não são da minha especialidade, além do mais, o mercado de trabalho acho razoável embora na minha região seja menos aderido porque a sociedade ainda não está acostumada a serem ou terem este tipo de serviço. As causas que podem-me interferir na minha carreira é que o curso que quero exige muita leitura e eu não me acho, ou tenho muita preguiça, vejo que é fácil fazer direito porque além de não ser muito aderido é mais fácil no mercado de emprego e difícil na interação com a sociedade. Mas todo o mundo sabe que “nada vem ao acaso”, com o esforço sempre chega-se lá. Vou atrás dos meus objetivos por mais longe eles estejam (11ª classe, 17 anos, sexo masculino).

Redação 14: A carreira profissional que eu desejo empreender no futuro é contabilidade. É uma profissão não muito conhecida na sociedade mas muito importante porque sem contabilidade as empresas não podem funcionar bem, porque o contabilista tem função de recolher os dados dos lucros e gastos. O que pode dificultar é o facto de que nas províncias há poucos recursos para formar contabilistas mas com ajuda da minha família acredito que vou superar as dificuldades porque minha família já aceitou o meu sonho de no futuro ser contabilista, mas não depende somente da minha família como também de mim por isso que tenho me esforçado muito para desde já começar a apreender matemática que é uma disciplina que muito tem a ver com a profissão embora eu não vou dominar muito mas gosto. Eu acho que o mercado de trabalho deveria melhorar muito para empregar profissionais competentes. No caso da minha escolha penso que é uma grande facilidade porque para além de poder trabalhar em conjunto posso também trabalhar sozinha e eu acho isso muito bom (12ª classe, 17 anos, sexo feminino).

Redação 15: No futuro depois de eu acabar os estudos penso em ser médico, e minha família concordou, disse que é bom um homem escolher essa profissão porque eles disseram que vão ter dificuldade de escolher uma profissão para mim. Eu conto com ajuda de familiares, amigos da escola e do mercado de emprego. Com essa profissão eu sei que não teria dificuldade de trabalhar porque no mercado de emprego eu poderia ter mais emprego. Com esse emprego eu poderia ajudar pessoas a não ter dificuldades na vida. Por mim não haverá nenhum impedimento a não ser a falta de condições económicas (9ª classe, 15 anos, sexo masculino).

Redação 16: Quando eu penso na minha carreira profissional que é contabilidade, eu fico desmoralizado porque as vezes penso que não vou alcançar o meu desejo. Os meus pais já concordaram com a minha profissão mas quando penso na economia dos meus pais fico desmoralizado porque neste século XXI os ministros da educação querem dinheiro, não é

possível encontrar trabalho de graça além de ser empregado ou cozinheiro. Mas eu tenho amor pela minha profissão e tenho certeza de que um dia vou alcançar o meu sonho. Também nas universidades estão caras, por exemplo, eu quero fazer meus estudos na APolitécnica mas não tenho as condições para pagar por mês 7 mil meticais mas com ajuda da família e de Deus vou lutar para conseguir. Quando eu for contabilista quero fazer uma dependência para minha mãe, se calhar ou a idade não avançar posso comprar uma moto. Quanto ao mundo do trabalho está muito duro para encontrar trabalho e o emprego é normal (10ª classe, 16 anos, sexo masculino).

Redação 17: Eu gostaria de ser engenheiro mas eu vejo que não posso porque meu irmão já entrou e eu quero ser agrônomo porque eu vejo que lá há muita garantia e estudo e também a economia da minha família elas terão bom agrônomo porque eles vão ter alimento. O que vai-me impedir é a participação lá, porque exige muito trabalho, cuidar das plantas, animais, e porque meus pais não sabem que eu penso nisso porque ainda não falei com eles, que quero ser agrônomo, não ser como falar para eles mas não quero outra profissão para mim senão ser agrônomo. Essa profissão é muito conhecida no mercado de emprego, eu quero desenvolver essa profissão porque tem vantagens (10ª Classe, 16 anos, sexo masculino).

ANEXO C: TRANSCRIÇÃO DA CARTA AO PRESIDENTE DA REPÚBLICA

CPR1: Exmo Senhor Presidente da República de Moçambique. Aqui é uma aluna da 12^a classe, que tem um sonho em ser jornalista, mas não tenho como porque meus pais não tem condições de pagar o curso. E só a faculdade tem só no Maputo eu estou em Nampula, então queria pedir ao Presidente que oferecesse mais bolsas de estudos, não para filhos de ricos mas sim para aqueles que necessitam de ajuda ou das bolsas ou melhor construir faculdades que oferecem esses cursos para nós que não temos condições de irmos lá no Maputo para fazer o curso, uma faculdade que oferece esses cursos para nós aqui no norte. Aqui só temos a UCM, só que oferece alguns cursos, mas meus pais não conseguem pagar lá na UCM. E pedimos emprego sem suborno, os empregadores empregam aqueles que têm dinheiro e nós que não temos onde vamos parar? Por isso, peço vossa excelência que pense nas crianças, nos alunos onde vamos parar? Queremos mais faculdades com cursos com maior mercado de emprego. Aqui é T., aluna da 12^a classe da escola pública de Nampula (12^a classe, 18 anos, sexo feminino).

CPR2: Exmo Senhor Presidente da República de Moçambique! Dentre as dificuldades que eu enfrento no dia a dia estão as dificuldades econômicas para ingressar numa faculdade, mas o meu auto emprego (fundos para jovens são desiguais) conseguir e juntar dinheiro para inscrever-se numa faculdade de ensino. O curso que eu desejo fazer é o jornalismo, visto que este curso é pouco menos abrangente em todas as províncias e isso coloca barreiras no meu sonho, porque no norte só é possível cursar na universidade UCM, que é a Universidade Católica de Moçambique e depois de fazer o curso terei que fazer a especialização em Maputo, na capital. Na verdade eu gostaria que o Exmo. Presidente criasse condições de ao menos em cada região do país duas faculdades qualificando especialistas na área de comunicação (12^a classe, 18 anos, sexo feminino).

CPR3: Exmo. Senhor Presidente da República de Moçambique!

Eu, (...), aluno da escola pública de (...), residente no bairro de mutauanha-piloto, de 18 anos de idade, sou um aluno dedicado, gostaria de fazer o meu curso numa das universidades do nosso país, mas com as condições que os meus pais oferecem vejo que será um pouco difícil então venho por este meio pedir a vossa excelência para poder fazer mais universidades de formação de professores, porque na nossa província só vejo a UP então com isso há mais concorrência com menos vagas. Então gostaria que tivesse mais universidades para o curso de professorado (12^a classe, 18 anos, sexo masculino).

CPR4: Exmo. Senhor Presidente da República de Moçambique

Aqui é aluna (...), da escola pública (...), venho por este meio pedir ao Senhor Presidente que aumente 50% do salário dos trabalhadores do estado, peço por isso porque a maioria dos jovens estão desempregados por falta de condições econômicas dos encarregados talvez seja o dinheiro que ganham é insuficiente, eu sei que com dinheiro nunca chega mas pelo menos com um aumento um pouco muda alguma coisa, a maioria dos jovens que concluíram a 12^a classe estão nos bairros a beberem, a fazerem filhos de qualquer maneira por falta de ocupação, eu peço para implementar uma faculdade em Nampula para facilitar-nos (12^a classe, 18 anos, sexo feminino).

CPR5: Exmo. Senhor Presidente, eu (...).

Eu gostaria de ser médica e para isso peço ajuda ao senhor presidente. A minha família me apoia com o pouco que tem para e conseguir alcançar os meus objetivos. Eu gostaria que me ajudasse com a bolsa de estudo para que eu possa realizar o meu sonho. Tenho dificuldades em comprar material escolar e de entrar na universidade para me formar. Tenho capacidade em cuidar dos pessoas, dar conselhos e com isso eu tenho certeza que conseguirei. Eu quero que o país fique desenvolvido, que haja mais hospitais, que todos tenha possibilidades de ir ao hospital. Por isso peço ajuda ao presidente (9ª classe, 16 anos, sexo feminino).

CPR6: Exmo. Senhor Presidente da República!

Eu (...), aluno da escola pública (...), 9ª classe, sala 14, peço sua gentileza presidencial para aumentar as faculdades de estudo mas não privadas, para que as pessoas tenham mais facilidade dos nossos estudos, melhor dizer com a sua vida própria em isso seria mais fácil ter vagas nos estudos. Eu (...), represento, embora que sou pobre, mas isso não estou a falar que os pobres não realizam seus sonhos, mas para nos pobres é difícil encontrar trabalho, por isso peço para aumentar mais vigilância dos corruptos, porque com os corruptos é difícil encontrar trabalho, com o senhor presidente da república, com o seu apoio pessoal podemos escolher mais e melhor (9ª classe, 15 anos, sexo masculino).

CPR7: Exmo. Senhor Presidente da República.

Eu, (...), tenho 18 anos, natural da província de (...), distrito de (...), vim por este meio pedir ao Senhor presidente da república que conceda alguns minutos para uma conversa sobre a minha carreira profissional, para que o presidente veja uma menina interessada em trabalhar para o povo tanto para mim mesma para ajudar a minha família que fizeram muito por mim até eu chegar onde cheguei com muita luta, determinação e muita força. O apoio da minha família que me foi muito importante e continua a ser, foi o que me levou a escrever esta carta ao Presidente para que possa arranjar um lugar mesmo sendo pequeno na justiça para eu mostrar o que sou capaz de fazer. Sem mais demora, endereço minhas cordiais saudações (12ª classe, 18 anos, sexo feminino).

CRP8: Exmo. Senhor Presidente da República.

Eu, (...). Quero no futuro formar-me como engenheiro mas para isso é necessário ter possibilidades mas para isso é necessário ter possibilidades socioeconômicas, e meus pais não tem essas possibilidades de fazer com que eu me forme. Eu escrevo esta carta pedindo para que haja mais universidade e possibilidades de encontrar essa carreira no mercado de trabalho com mais facilidades e menos dificuldades (10ª classe, 16 anos, sexo masculino)

CPR9: Exmo. Senhor Presidente da República.

Eu, estudante da 9ª classe penso em ser contabilista mas tenho poucos recursos por isso deposito minhas esperanças nas faculdades públicas mas com o número de salas do curso haverá muitas dificuldades para ingressar na faculdade, por isso eu peço que com a sua tomada de poder que possam ser feitas mais faculdades públicas com o curso de contabilidade para que possa ser verificada melhorias de universidades que venham profissionais competentes porque com profissionais competentes terá uma grande melhoria para o desenvolvimento do país (9ª classe, 16 anos, sexo feminino).

CPR10: Exmo Senhor Presidente da República.

Venho por este meio pedir que facilite-nos na nossa educação, não que estas não estão facilitadas mas que quero dizer que ponha algumas escolas mais perto, por exemplo existem faculdades que somente estão na capital do país, no caso da faculdade de Relações internacionais, a de jornalismo entre outras assim torna-se um pouco mais difícil porque para além da distância e o alojamento, é muito completo ir para lá, cujo nem todos tem familiares. Assim, gostaria que o Presidente pudesse facilitar os nossos estudos porque se o presidente mantém assim ficara parecendo que há discriminação e para evitar o não entendimento peço que nos possa ajudar nesse contexto e se mais nada a dizer imponho a minha retirada. Obrigada pela ocasião que me foi dada (12ª classe, 18 anos, sexo feminino).

CPR11: Exmo. Senhor Presidente da República.

Vim por este meio pedir por muito para mandar pôr o Instituto Aduaneiro Governamental aqui em Nampula, Senhor Presidente. Peço pelo menos em três regiões do nosso país, haver pelo menos um instituto governamental em cada capital. Senhor presidente, nós não temos condições para ir a Maputo, para fazer o curso porque faltam recursos o que nos obrigam a não fazer o curso. Senhor presidente, peço muita honra levar avante o que o malgrado ex presidente da república Samora Moisés Machel dizia: “as crianças são flores que nunca murcham”. Agora senhor presidente, se nós queremos fazer curso da nossa livre espontânea vontade, e não temos condições que vamos fazer? Há muita corrupção neste país, que vamos fazer, nós sem condições? Espero que depois de ter lido a carta pense bem e nos ajude (11ª classe, 16 anos, sexo masculino).

CPR12.Exmo Senhor Presidente da República

Eu sou um jovem estudante pré-universitário eu coloco te a preocupação da minha que eu quero ser um técnico agropecuário mas há muita corrupção, então tentei e estou tentando mas a única coisa que estou a colocar é de estar preparado em dinheiro, isto quer dizer que eu tenho que comprar emprego e meus pais não trabalham, eles são camponeses não tem dinheiro, como é que eu vou fazer? Eu já estudei, tenho documentação mas não é nada, não implica se estudou ou não, o mais importante é dinheiro como meus pais não tem dinheiro eu não terei nada no futuro mas estudei. Eu reclamo por isso não pode voltar ou não ser só assunto de dinheiro para ter emprego (10ª classe, 16 anos, sexo masculino).

CPR13: Carta ao Presidente da República!

Senhor Presidente, veja como sofre o povo moçambicano, o povo é tão pobre e não merece, porque se tem tanto amor não zera a corrupção? Visto que é um elemento que nos interrompe crescimento a nível do país. Segundo a minha opinião agradeceria que fizesse ou aumentasse as universidades de formação/curso de engenharia particularmente engenharia de construções civil/obras públicas para o teu povo. Também é tão difícil um sujeito ser engenheiro com tanta pobreza a não os que tem dinheiro, por corrupção estar dentro de nós e eu que não tenho dinheiro o que faço? Sabendo que o sonho já penetrou no meu ser. Finalmente agradecia que ajudasse dessa forma o povo moçambicano (10ª classe, 16 anos, sexo masculino).

CPR 14. Eu quero ser contabilista, mas preciso do presidente Filipe Jacinto Nhussi, para desenvolver o país e os estudos sem complicações. Eu quero estudar com amor, aprender e me formar como um contabilista de verdade. Quando o presidente Nhussi estar no poder, eu

gostaria que ele mudasse a norma moçambicana de inscrições nas universidades ou nas empresas porque hoje em dia é muito difícil de encontrar emprego sem dinheiro, há outros que até tem 12ª classe mas para entrar na universidade é martírio. Eu acredito que com o presidente Nhussi as coisas no nosso país vão mudar. O ditado diz que o tempo passa e as coisas mudam, e neste mês as coisas vão mudar com o presidente Nhussi. Confiar no presidente Nhussi, é apostar no crescimento do país (12ª classe, 17 anos, sexo feminino).

CPR15: Exmo. Senhor Presidente da República de Moçambique.

Eu gostaria que no futuro fosse jornalista, gostaria que o senhor presidente. Eu gostaria que a corrupção em Moçambique diminuísse mas gostaria que houvesse mais universidades, mais faculdades de formação de jornalismo e gostaria também que os salários dos jornalistas aumentassem um pouco mais e houvesse também escolas primárias e secundárias em todo o país e mais universidades, faculdades em todas as províncias de Moçambique para que aqueles que querem realizar seus sonhos mais não conseguem realizar por falta de condições pode-se fazer universidades nas suas próprias províncias. Gostaria que nos locais de televisão não colocasse pessoas que pagam dinheiro e colocasse por próprios conhecimentos, amor e carinho ao seu emprego, que as pessoas não entrassem só com interesse de dinheiro mas entrassem por amor, paixão e vontade da profissão (15 anos, 10ª classe, sexo feminino).

CPR16: Exmo. Senhor Presidente da República

Chamo-me (...), de 18 anos de idade, vivo em..., no bairro de Desde, tive, aliás, tenho o sonho de ser algum dia me formar em jornalismo. Infelizmente a minha província não possui universidades para este curso, a minha, assim, como muitos outros pontos do país, a maior parte, ou até quase todas com um sonho como o meu tem de viajar para a capital do país por via de bolsas, bolsas essas que são nada suficientes para a massa de jovens como eu. Gostaria de pedir ao senhor presidente, que amplie mais infraestruturas de universidades de jornalismo, uma vez que o mercado do mesmo está cada vez mais vasto e aderido. Peço também que crie condições de essas universidades sejam públicas, como outras de comunicação. Considerando também que há vários jovens do meu ponto do país com capacidades e vontade, que faça com que essas mesmas universidades sejam acessíveis, uma vez que a maioria não dispõe de condições financeiras. Que de oportunidades e promova também concursos de descoberta de talentos nessa área, pois tenho observado que existem muitos jovens que já não possuem possibilidades de continuar os estudos mas possuem talentos para exercer essa profissão e fazer com que o país esteja cada vez melhor com as ideias que possuem mas falta de oportunidade, são limitações as suas visões. Espero senhor presidente, que pense bem a respeito do meu pedido e faça o impossível para que o mesmo se realize e só assim resgatara os milhões de talentos perdidos que com certeza contribuirão imenso na construção desse país (18 anos, 12ª classe, sexo masculino).

ANEXO D: TRANSCRIÇÃO DOS REGISTROS OBTIDOS APARTIR DO ROTEIRO DE QUESTÕES

Registros referentes à primeira questão (1º encontro)

1. O que motivou você a aderir/participar no grupo?

R1. Quero conhecer mais pessoas, ter mais conhecimentos sobre o amanhã, ter noções sobre o futuro e não ficar com muitas dúvidas, em que curso devo seguir na universidade.

R2: Querer saber melhor o que quero ser no futuro, sobre a minha carreira profissional.

R3: Aprender, conhecer mais pessoas e saber o que eu quero no futuro.

R4: Para garantir o meu futuro, ou seja não ter dúvidas para a escolha da minha carreira, saber sobre a psicologia, ser um psicólogo.

R5: Talvez o programa pode-me ajudar a pensar no meu futuro.

R6: Porque estou a procura de um futuro melhor, para saber as outras coisas que ainda não sabemos, aprender algumas coisas e novas também falarmos um pouco do que a gente entende sobre este projeto, ter segurança, não ter dúvidas para frequentar a universidade sem medo e dúvidas.

R7: Dúvidas sobre que grupo de disciplinas poderei seguir quando chegar na 11ª classe, que curso eu seguirei, eu gostaria de estar ciente sobre o que eu gostaria de trabalhar no futuro e saber para que área eu tenho vocação.

R8: Porque tenho muitos ramos para seguir, então achei que melhor participar neste grupo.

R9: Porque achei muito bonito e bom, por que na verdade precisava que alguém me ajudasse a preparar aquilo que eu quero ser no futuro e agradeço a senhora professora por nos ajudar, para garantir o futuro.

R10: Porque vou aprender muitas coisas neste grupo, porque tem muita animação, brincadeiras, conversas.

R11: Porque gosto de aprender mais coisas novas do meu país, não só isso, os meus pais gostam muito quando estudo para eu e para eles é uma vantagem de todos nós, para ter noção e não ter nenhuma dúvida sobre o meu futuro, ou melhor sobre a minha vida.

R12: Quero saber melhor sobre as informações profissionais ou melhor dizer que ter um pouco de tudo sobre a escolha profissional. Eu sei que não é fácil escolher um curso profissional por este motivo estou aqui a participar ou melhor dizer o motivo é muito simples, quero saber de tudo sobre as escolhas de curso profissionais.

R13: Para ter experiências de conviver com outros, para saber o que eu quero mesmo no futuro.

R14. Para saber um pouco daquilo que eu quero no futuro, para conhecer também a psicologia, porque é importante informar-me sobre a carreira que quero seguir.

R15: Porque quero adquirir vários conhecimentos sobre o mercado de emprego e comportamento e sem se esquecer do motivo mais grande de tirar como proveito vários benefícios como orientação pedagógica, dedicação naquilo que quero para o meu futuro e mais...

R16: Para o grupo me ajudar a pensar no meu futuro, naquilo que posso ser no futuro

R17: Aprender com os outros, adquirir experiências, criar conversas criativas que contribuem para a vida cotidiana. Quando errar tenho certeza que vão me corrigir, se possível partilhar o que sei e mais outras coisinhas que me levaram neste grupo.

R18: Quando ouvi que existe esse grupo logo quis participar para aprender, ter outras experiências com os outros e partilhar os conhecimentos.

R19: O primeiro motivo é para ter mais experiência da vida, o segundo para aprender e mostrar aquilo que sou capaz de fazer, outro objetivo é para conhecer outros, como conviver na sociedade, no trabalho e para ter uma instrução ou uma orientação na parte da escolha de carreira, aquilo que eu gostaria de ser no futuro

R20: Para pensar no meu futuro, para decidir bem sobre a profissão que eu quero, saber outras coisas que não sei, aprender a raciocinar bem.

R21: Aprender para bem sobre o meu futuro

R22: Porque na minha casa estão a querer que eu faça um curso que não quero então quando surgiu esta oportunidade de participar neste grupo não pensei duas vezes e me inscrevi. Porque eu mesma que o grupo vai me fazer bem.

R23: Primeiramente foi a curiosidade minha sobre a informação que estava colada sobre orientação profissional/vocacional na vitrine, interessei-me pelo tema antes de me fazer presente procurei informar-me pela internet e gostei; depois foi por vontade de aprender, eu tenho assim alguma queda por aprendizagem, seja lá o que for que tenha que aprender eu gosto, de ter experiência novas, conviver em grupo mas o que mais motivou mesmo é pelo curso que pretendo seguir e o meu interesse pela psicologia.

R24: O que me motivou a participar neste grupo é porque quero aprender, como a professora disse que o objetivo do grupo é incentivar os jovens a terem iniciativas para que tenham um bom futuro, então eu quero aprender mais com a professora e os colegas para que eu esteja ciente com aquilo que é meu desejo.

R25: É porque preciso de uma orientação, porque até agora não decidi o que vou fazer depois de terminar a 12ª classe e também para aprender com os colegas, com os psicólogos;

R26: Estou aqui para garantir o meu futuro, saber se realmente gosto do curso que quero seguir amanhã, saber como lidar com o emprego, para ser eu própria a liderar-me e não alguém mandar em mim. Porque sempre tive vontade de fazer algo que possa dar-me rendimento como este grupo, o grupo irá me ajudar a saber de verdade aquilo que eu quero.

R27: Foi o interesse que eu sempre tive de ser uma pessoa informada de muitas coisas, quero estar capacitada e com tudo apostado para garantir que o meu sonho torne-se realidade. E aqui, neste grupo onde eu me inscrevi é o primeiro a tornar para que eu possa alcançar este propósito, que é ser jornalista.

R28. Porque ao longo da minha escolaridade nunca tive nenhuma oportunidade de participar, logo implementaram na minha escola, fiquei muito interessado em participar e fiquei motivado.

R29: Primeiro porque amanhã espero ser um funcionário de tal instituição, então estou aqui para saber encarar a profissão e saber gerir a minha carreira profissional, isto é, ser instruído em como saber gerir a minha profissão, não só, mas saber também lidar com a comunidade de boas maneiras.

R30: Para saber o que eu não sei, para trocar experiência e aumentar meus conhecimentos, para aprender outras coisas boas.

Registros referentes à segunda e terceira questão (6ª sessão)

2. Descreva os motivos que te levam ainda a participar no grupo.

3. Você convidaria alguém (amigo/a ou colega) para participar no grupo? Justifique a tua resposta.

R1. Eu quero escolher uma carreira profissional para mim sem nenhuma dúvida porque neste grupo tem me ajudado muito e bem eu gosto disso.

Sim, é claro que eu convidaria alguém a participar neste grupo porque aprendo muita coisa boa sendo aprender a escolher a minha carreira profissional que eu gosto.

R2: Porque o grupo está me ajudar a decidir na minha carreira profissional numa forma melhor, para me ajudar a pensar na profissional e saber as vantagens e desvantagens que podemos enfrentar numa profissão e me ajudar a pensar melhor o meu futuro.

Eu convidaria alguém para ser ajudado a pensar no seu futuro.

R3: Permaneço no grupo porque gosto do programa, não só, é porque estou a ganhar experiência, o grupo está contribuindo também para os meus estudos e ajuda no meu futuro, sobre a minha carreira profissional

Eu convidaria alguém porque aprendo muitas coisas como cantar, falar, ter coragem e muita coisa pela razão justa que levaria e convidar alguém a participar no grupo.

R4: O que me leva a permanecer no grupo é a incerteza sobre a minha carreira profissional na hora de escolher me sinto indecisa, não me acho capaz de fazer aquilo que eu quero, então esse todo desenrolo todo comigo mesma sem saber o que fazer por isso participo no grupo e preciso orientação para a minha carreira profissional.

Sim. Eu convidaria, eu tenho a certeza de que não sou a única com essa incerteza somos muitos, eu acho que convidando alguém aceitaria porque aprender não ocupa espaço.

R5: O que me leva a permanecer neste grupo é a forma como se interage ou as conversas porque parece que cada assunto tem a ver comigo então não vou desistir quando já estou a ver os resultados que o grupo me traz.

Sim. Eu convidaria um amigo(a) a participar neste grupo porque eu estando neste grupo vejo vantagem do mesmo, e também a pessoa iria gostar porque uma atividade é sempre uma aprendizagem.

R6: Eu permaneço no grupo visto que são abordados temas de extrema importância para mim e me orienta na carreira profissional, educacional, para ofuturo, digamos que este programa veio em boa hora e num momento exacto momento. Visto que estou no final do ensino secundário e já vou entrar para o mercado de emprego e está me ajudando bastante na descoberta do que realmente quero ser. É de agradecer a oportunidade que me foi dada para participar e estou muito feliz por isso.

Eu convidaria alguém porque o grupo ajudaria a pessoa a ter orientação na carreira profissional, principalmente os alunos da 12ª classe visto que já estão ou estarão na fase do mercado de emprego.

R7: Permaneço no grupo porquê de facto tenho notado que preciso realmente de uma orientação profissional na minha vocação e não só, até mesmo na minha forma de ser. Exemplo disso é que desde que tenho participado no grupo, aprendo como me definir, me organizar. Na preguiça por exemplo, eu sempre fui preguiçoso em tudo, até refletir muito em mim ou em outras coisas de mim, mas agora, sei como esquivar as vozes desse mal, separando e tendo mais atenção em minhas coisas.

Sim. Porque dia após dia tenho convivido com jovens ativos e inteligentes, mas que tem o mesmo problema que o meu, e quem sabe mais grave ainda e que precisam realmente desse grupo para alguma orientação, não só profissional-vocacional, mas também na vida própria.

R8: Gosto muito das aulas da coordenadora e aprendo muita coisa que eu não sabia, digo que já sei sobre a orientação, então permaneço neste grupo porque vejo que estou a descobrir coisas, que estavam comigo e não sabia, com ajuda da coordenadora eu já sei. Vejo que permanecendo neste grupo até o último dia sairei bem informado e com uma única decisão.

Convidei um amigo embora não foi fácil aceitar, para ele aprender como eu, sempre será um prazer convidar alguém.

R9: O que me leva a permanecer no grupo é a troca de experiência para aprender outras coisas, a partilhar conhecimentos, brincadeiras.

Eu convidaria alguém a participar no grupo porque o conhecimento não procura as pessoas, as pessoas é que procuram o conhecimento então eu convidaria as pessoas para procurarem o grupo e aprenderem a pensar em seus futuros.

R10: Primeiramente eu queria desistir do grupo porque achava que só estaria a perder o meu tempo, que estaria a fazer outras coisas, mas com as aulas que sempre tivemos, as conversas, os exercícios, com a professora acabei descobrindo que afinal de contas o grupo é interessante porque para mim estou tirando muito proveito nas aulas, que descobri que é muito bom você fazer uma formação sem influência de ninguém porque se fizemos algo só porque alguém te insistiu a fazer acabamos nos dando mal, aprendi também quando você pensa num trabalho tem que pensar nos aspectos positivos ou negativos porque senão nesses aspectos acaba se arrependendo mais tarde.

Sim, eu convidaria porque onde eu acho importante o que aprendemos com a professora tenho a máxima certeza de que meu amigo/a também gostariam de aprender o mesmo para que tenhamos uma boa orientação profissional, porque para que tenhamos uma boa orientação profissional, é necessário termos alguém experiente para nos guiar a um certo caminho para que nossos futuros sejam brilhantes.

R11: Conhecer outros cada vez que nos encontramos, aprender coisas que eu não esperava e nem pensava, ganhei novas iniciativas e experiências nos dias dos encontros, aprendi que um sonho para se realizar precisa de ter tanta insistência.

Eu convidaria alguém porque os nossos encontros são criativos e tem aproveitamento.

R12: Permaneço no grupo para saber mais sobre a vida, para prestar mais atenção nas coisas do dia a dia e o grupo me ajudara a saber lidar com problemas do ser e estar indeciso em relação a escolha profissional e isso é uma grande marca para mim.

Claro que convidaria alguém porque além do grupo ser muito educativo ajuda-nos a compreender mas a nós mesmos e a fazer da vida (adolescência) e desse modo para não ver a adolescência dos outros está a ir embora e encaminhá-los a um bom caminho. Nada mais tendo só me resta agradecer. Muito obrigado.

R13: Permaneço no grupo porque tenho interesse em saber sobre a minha carreira profissional. Tenho interesse em conviver com as pessoas que me rodeiam, os amigos, a família, etc., e ser capaz de fazer minhas decisões com segurança.

Convidaria alguém a participar no grupo porque as aulas no grupo tem me ajudado a uma visão ampla sobre a minha carreira e com fazer para alcançar meus objetivos no futuro.

R14: E porque gosto de estudar em grupo e também estou a aprender muito sobre as escolhas de cursos profissionais não só, gostode saber mais as coisas que estou a viver de perto na minha cidade.

Convidaria alguém porque gosto muito do grupo e porque estou a aprender muito mais e quero aprender mais até ao final ou melhor dizer que o grupo é muito importante para mim e muito mais.

R15: Permaneço porque o nosso grupo é tão bom, nos amamos porque nosso grupo é honesto. Porque comecei a gostar desde o princípio, não quero abandonar, porque as coisas que aprendo são boas, nem professor de noções de empreendedorismo, não consegue nos falar sobre as nossas profissionais.

Porque toda a gente trabalha no grupo, tem um comportamento maravilhoso e tem respeito um dos outros.

Eu convidaria alguém, para a pessoa saber mais sobre a sua profissão, porque não tenho ambição, porque o grupo é uma oportunidade de saber ou escolher a sua profissão no futuro. Dizer que estou muito agradecido, pela organização e pela oportunidade.

R16: Porque no grupo aprendo a estudar ara estar melhor no futuro, para não ter dificuldade de ter emprego ou trabalhar, para aumentar meus conhecimentos porque até aqui eu não tinha escolhido nenhuma profissão, mas consegui escolher um trabalho que vai me ajudar para sempre: medicina.

Sim, convidaria porque com os conhecimentos que tenho sobre a aula são bons para ter um futuro melhor, para escolher a profissão e não ter dúvidas em ao ter medo

R17: Porque aprendo muita coisa importante, porque estou aprendendo a descobrir o que realmente quero ser no futuro o seja, a minha profissão, me divirto bastante com a professora, os monitores e os meus colegas, aprendo a enfrentar o medo de fazer exames de admissão.

Sim convidaria, porque quero que os outros aprendam como eu estou aprendendo.

R18: Porque estou a ter orientação e a saber escolher o que vou fazer.

Convidaria porque o grupo me ensina a não ser influenciado por muitas coisas, por exemplo, o namoro, ou melhor, no lugar de usar a palavra namoro, uso a palavra estudar.

R19: Permaneço no grupo pela aprendizagem, carinho dos monitores, amizade, a participação no grupo me dá força para encarar as dúvidas sobre o vestibular.

Com certeza que eu convidaria alguém porque assim como aprendo, gostaria que os outros aprendessem e recebessem o carinho, amor e atenção que eu recebo neste grupo dos monitores da sociologia e da malta do grupo. Se houver uma segunda parte me inscreverei de forma a ser o primeiro participante.

R20: O que me levou a permanecer no grupo é o interesse, curiosidade de aprender mais, querer saber o que realmente se trata, ou melhor, gosto do programa e também sobre a minha carreira profissional e me interessei pelo programa, eu gosto de todos, das ideias dos colegas e professores.

Eu convidaria alguém para participar no grupo porque o programa é interessante, ajuda a escolher uma profissão com amor, gosto e não escolher porque dá muito dinheiro e porque alguém da sua família ou sua vizinha está naquela profissão e também porque as professora são muito boas, eu estava muito confusa sobre a carreira profissional.

R21: O que me leva a permanecer no grupo é porque quero aprender mais e o que é psicologia e também não tenho profissão própria por isso eu quero ou gosto de ter uma própria profissão e por isso permaneço no grupo para aumentar a capacidade e de gostar a psicologia que quero uma grande mudança de mim mesmo.

Sim convidaria porque eu acho que há muita gente que não tem uma profissão própria e querem uma oportunidade como esta que nós já temos.

R22: O que me leva a permanecer no grupo é o facto de eu estar a aprender muitas coisas boas, que se não fosse esta oportunidade de certeza que não iria aprender. Sobre o que é vestibular, começar a preparar agora, e sobre a nossa profissão que deve ser do nosso gosto.

Sim convidaria alguém porque aprendo muita coisa boa sobre o nosso futuro e o vestibular e, sobre a nossa profissão sobre as nossas escolhas profissionais.

R23: Porque aprendo muitas coisas boas como: como preparar para vestibular, a importância do estudo, como é que o mercado de trabalho e como a pessoa deve dedicar-se num trabalho e aprender muitas coisas. O grupo ajuda a ser criativo, a ter novos amigos.

Sim convidaria porque o grupo ensina muita coisa boa que tem a ver com a carreira profissional, com os estudos, como ficar ou dedicar num trabalho, e também porque dá

oportunidade de uma pessoa escolher o que quer ser no futuro, saber os porquês e saber como é um trabalho.

R24: É porque quero aprender novas coisas, ter amizades e saber quais são as minhas qualidades e o que tenho de melhor, a minha vida futura e profissional.

Convidaria para aprender novas coisas e saber o valor do futuro pois muitos não dão valor ao futuro, para muitos o importante é o presente (estudar), porque enquanto adolescente o futuro depende do presente.

R25: O que me leva a permanecer no grupo são as preparações do vestibular, conselhos dos professores e amigos na escolha da melhor carreira, as indicações sobre como passar no vestibular. O professores e monitores encorajam-me a ler muito, a estudar muito, a resolver as tarefas e também orientam-me a escolher uma boa carreira e melhor para mim junto a sociedade. A diversão no grupo, ajudam-me muito a não me meter em maus caminhos como a marginalidade, eu também ensino o que sei, gosto muito porque nós todos somos livres para falar, aqui no grupo recebo uma outra educação que vai me levar ao futuro profissional.

Convidaria alguém a participar porque aqui no grupo explica sobre a escolha de carreira. Aprendo a escolher não porque esta carreira está no mercado, nem porque a carreira é muito assalariada, e nem por influência, ou seja, viu um parente, familiar, amigo, etc. mas sim porque gosta da carreira e se dedica na carreira. O grupo ajuda a escolher a carreira que a pessoa quer.

R26: O que me leva permanecer no grupo é porque no grupo aprendemos melhor o que queremos ser, coisas que não tínhamos ideia. Eu pessoalmente não tinha ideia fixa na minha cabeça sobre o que quero ser no futuro, mas em junto com os colegas que me rodeiam tenho já certeza do que eu quero ser. No princípio estava a gostar mas agora estou a amar, isso significa que é bom trabalhar em um grupo ou melhor em conjunto.

Eu convidaria porque trabalhar em grupo as coisas ficam mais fáceis, debate-se mais as matérias.

Registros referentes à quarta questão (ao terceiro momento de avaliação -final do processo)

4. Pense nos temas, nos encontros, nos orientadores, no horário, em todas as outras atividades e diga o que mais interessou você até agora.

1. Foi a finalidade do grupo, ajudar-me a escolher uma carreira profissional. O que mais me interessou foram os temas, são temas que os professores não dão na sala de aulas, como por exemplo, falar da fase da adolescência; gostei da atividade o Monstro Chupa-tempo; o horário foi muito bom e também gostei da palestra com os alunos das universidades.

2.A acomodação, aqui me sinto ouvida, tenho direitos de falar, opinar, discordar e/ou concordar; porque os conhecimentos vão me valer um dia. Gostei da atividade a “Minha bandeira pessoal”, porque descobri as minhas qualidades e limites, porque preciso saber

aquilo que eu sou agora, diferente do que fui um dia, fazer o que fazer quando ver algo diferente em mim e o tema da adolescência.

3. Porque o grupo me está orientando a escolher o meu futuro curso, o tipo de vida que tenho que levar, porque nos ajuda a tirar dúvidas de escolher, porque até um certo tempo eu não sabia aquilo que eu queria ser, tinha certas dúvidas, mas com o grupo de orientação profissional a minha mente acabou se abrindo e entendendo o mundo do trabalho como ela é e as condições que oferece. Gostei do tema “Quem sou eu?”, com aquela tarefa consegui saber um pouco de mim; a atividade sobre nomes me interessou porque nos ajudou a nos conhecer; sobre os orientadores me interessou porque nos ajudam a ter ideia de como decidir sobre o futuro, nos falam das oportunidades das carreiras profissionais, os cursos que existem nas universidades e como podemos concorrer, o vestibular.

4. Porque o grupo me ajuda na vida profissional e também na vida social, porque gosto dos orientadores, é muito divertido. Me interessou atividade das entrevistas com profissionais, porque aprendi várias coisas sobre as profissões, “eu tinha medo de dizer boa tarde senhor advogado” mas agora já não sinto medo, e vou seguir em frente.

5. Porque estou aprender coisas sobre a escolha de carreira e muitas outras coisas. Gostei mais do filme sobre “Bill Eliot”. Consegui aprender tudo o que aconteceu com o rapaz, o que vai acontecer comigo, porque estou no mesmo nível com ele.

6. Porque aprendo muitas coisas importantes, muitas tarefas, conselhos e muito mais.... Me interessaram mais os conselhos que os monitores nos deram, as tarefas e as conversas, porque me diverti e aprendi muitas coisas.

7. Porque aprendo mais coisas que um dia nunca sonhei, até o grupo devia mudar de nome e ser “Pesquisa da vida própria”. Interessou-me mais o tema sobre o vestibular, tudo o que aconteceu para mim é tipo um sonho.

8. Permaneci porque o programa é interessante e fiquei muito curiosa, os monitores e a professora, os colegas são simpáticos e explicam bem sobre a carreira profissional. Interessaram-me mais os monitores e os colegas, o temas e entender melhor sobre as carreiras profissionais.

9. Foi a maneira como os temas foram desenvolvidos. Gostei mais dos teatros, dos filmes, da tarefa Monstro Chupa-tempo, a entrevista com profissionais, o ‘Quadro de rotina’; Cartaz de expectativas, a palestra na biblioteca com os profissionais. Isso me ajudou a saber que não devo escolher uma profissão apenas pelo dinheiro mas por paixão, que é melhor estar em interação com os outros, cada atividade me ajudou a entender que todo o trabalho é importante.

10. Foi a forma de interagir com os orientadores, eles tem uma forma muito boa de falarem conosco e outras coisas que são muitas como o grupo todo, amizades, convivências, horários, simpatia. Gostei de muitas atividades mas a que me marcou foi aquela sobre “arvore de objetivos” e as entrevistas e palestras com profissionais, gostei de saber os desafios, vantagens e desvantagens das profissões e da carreira que vou enfrentar.

11. Porque o grupo mudou a minha forma de pensar, a interação com os colegas e aprender a como tomar as minhas decisões. Para mim cada encontro era mais interessante que o outro, gostei dos temas abordados, gostei mais do tema sobre a “Influência dos pais”, um tema que

veio ajudar a mim e aos meus pais, sobre a importância dos pais ouvirem mais os filhos na hora de escolher a profissão e saber que os pais também exercem a função de orientadores profissionais de uma outra forma, gostei também da reunião que a orientadora teve com os pais, serviu para mostrar aos pais muitas coisas que talvez não sabiam e tinham medo de arriscar e deixar os filhos livres para escolher, minha mãe depois de ouvir, contou para meu pai e meu pai me deixou livre, teve uma grande mudança quanto ao seu apoio e em minha escolha e decisão. Gostei do jeito como a orientadora se comportou, foi inspirador, entre as atividades gostei também das entrevistas, foi uma das melhores para mim, não foi fácil mas aprendi muito com os profissionais que entrevistei.

12. Foi porque adquiri conhecimentos para pensar melhor a minha carreira profissional, tendo em conta as suas vantagens e desvantagens. Gostei mais porque aprendi a pensar melhor sobre a minha carreira profissional, adquirir conhecimentos, tendo em conta o valor da sociedade e o país inteiro e decidir sobre o que eu quero fazer e ser na minha vida futura.

13. Porque aprendo coisas importantes sobre o meu futuro, a carreira profissional, as minhas escolhas, as nossas decisões, e outras muitas coisas boas e importantes que me incentivaram a permanecer no grupo. Gostei muito de falar do vestibular, sobre como os concorrentes se comportam e se saem do vestibular a palestra com os profissionais porque a partir deles fiquei sabendo mais sobre o mercado de emprego e com os textos bastantes divertidos e importantes;

14. Falar e saber mais sobre a minha carreira profissional (vantagens e desvantagens), conhecer as outras profissões, fazer novas amizades e divertir-me. Porque aprendi mais sobre a minha carreira profissional, nunca tinha pensado, interessou-me mais o tema sobre “conversando com quem entende”, conheci as profissões e “aprendi como se fala com pessoas”.

15. Foi a interação e porque para além de me ajudar a fazer a minha escolha profissional me ajudou a ter uma nova visão na sociedade e isso é muito importante para o meu futuro e o futuro do país. Interessaram-me mais as entrevistas porque sem elas eu tenho certeza que até hoje eu estaria ainda indeciso, e desse modo acabaria saindo com dúvidas mas também do jeito como a orientadora nos tratou, como tem interagido, com atenção e carinho essas são as coisas que me motivaram a permanecer e que me interessaram no grupo.

16. Porque como diz o ditado, “Inteligente é aquele que quer saber mais”, é isso que me fez ficar no grupo, porque aqui cada dia aprendo mais, e ficarei até o último encontro. Gostei mais das pesquisas que fizemos, principalmente do encontro com os profissionais, o juiz abriu-me a cabeça, ele falou muito e eu tinha dúvidas sobre o meu curso e estudantes das universidades católica, pedagógica e UniLúrio.

17. Foi a amizade, colaboração, também porque aprendo muitas coisas sobre o meu futuro. Fiquei mais interessado com as amizades com os monitores e o comportamento do grupo no geral, a colaboração, o lanche. Dos temas gostei mais do Monstro chupa-tempo e do vestibular, obrigada por este programa maravilhoso.

18. Porque o grupo me ensinou a valorizar o estudo e também me ensinou a entrar no mundo da carreira profissional e também a saber qual é a carreira que eu quero escolher, o que é importante para todos. A atividade o monstro chupa-tempo é maravilhosa, foi o que mais gostei para além de ter aprendido a gostar da carreira que vou escolher.

19. Porque o grupo me ajuda a prender a realizar o meu sonho. Gostei mais da concentração dos colegas, do horário do programa, a apresentação dos orientadores e alunos, eu queria que o programa não acabasse.

20. A forma de interação entre os orientadores conosco, porque o que aprendo faz-me crescer por dentro, no conhecimento e na preparação para o futuro. Eu sempre quis aprender para saber mais, e interagir com as pessoas aqui me tocou mesmo o coração, gostei mais do tema “Detetive de si”, ajudou-me a entrar em mim.

21. Porque o grupo me ensinou que preciso ter uma escolha pessoa. Nunca participei de um grupo, e descobri que eu precisava de fazer uma escolha. Gostei mais do tema sobre o vestibular.

22. Gostei mais da palestra com os médicos, eu percebi que não tenho dúvidas que eu quero ser médico através das coisas que eles falaram. Também gostei do Monstro chupa-tempo e do vestibular.

23. Foi a interação com as pessoas, a maneira como sou tratado, as atividades e as leituras em geral. Gostei mais das atividades, do convívio e da interação com todos e do horário. Dos temas gostei mais da “árvore dos objetivos; do monstro chupa-tempo.

Transcrição dos registros referentes às quatro questões da avaliação pós-intervenção (seis meses após o termino do propósito)

5. Pense nas expectativas que você trazia em relação ao grupo, e descreva o que você conseguiu alcançar, ganhar ou mesmo superar com ajuda do grupo.

R1. Pensando nas expectativas podemos dizer que aprendi que não posso me decidir apenas para agradar alguém, que não posso escolher uma profissão apenas pelo dinheiro, aprendi a trabalhar em grupo, a não deixar as oportunidades a passarem, mesmo as vezes sem o apoio dos nossos encarregados de educação; aprendemos que precisamos de matar a preguiça, aprendemos a ter coragem de falar com nossos pais, aprendemos a ser honestos, a falar em público e exprimir nossas ideias para os outros.

R2. Alcancei um dos meus objetivos que era de ter capacidade de decidir sobre a minha carreira profissional, em particular no dia em que apresentei as entrevista que fiz aos profissionais e o dia da grande conversa com os profissionais, no encontro na biblioteca. Passei a largar as dificuldades que tinha no dia a dia, com o tema chupa-tempo, diminui a minha dificuldade que é a preguiça.

R3. Eu era muito tímida e nesse grupo consegui superar, agora consigo me expressar em público, conquistei amizades, aprendi a ser honesto, eu era muito fofoqueira, mas agora já

deixei de ser fofoqueira, ganhei força para a profissão que eu quero, aqui ganhei moral para seguir em frente.

R4. Ganhei experiências do mundo real, sobre as oportunidades da escolha de carreira e ganhei muitos amigos. Vou sair deste grupo com o conhecimento sobre o mundo do trabalho, aprendi a trabalhar em grupo e o respeito mútuo. Consegui superar o medo de me expressar em público, e ter autoestima.

R5. Consegui superar a timidez, eu não conseguia falar no meio de meus colegas mas com ajuda da orientadora e dos monitores agora já sou ativa; ganhei algumas experiências, aprendi que a escolha é individual, que não posso apenas seguir o que os outros dizem;

R6. Consegui ganhar muitas coisas, eu tive sempre dificuldades de trabalhar em grupo, ouvir as ideias dos outros e revelar as minhas, mas aqui aprendia trocar ideias e a respeitar as opiniões dos outros; aprendi que para realizar meus sonhos eu devo fazer alguma coisa; aprendi a falar em público, agora me sinto mais ativo quanto á minha escolha profissional;

R7. Neste grupo ganhei muitas coisas entre as quais confiança em mim mesma, aprendi que não devo deixar as oportunidades passarem na minha frente e ganhei o apoio da minha mãe. Aprendi também coisas que nem eu imaginava; descobri que sei fazer coisas que nem eu imaginava, aprendi a ser honesta com a profissão que vou seguir, a dar a minha opinião, certa ou errada porque todos aprendemos fazendo.

R8. No início do grupo eu era instável, num momento me sentia segura da minha profissão e no outro ficava incerta da minha profissão, depois dos comentários dos outros ficava ainda pior, mas o grupo me deixou fortificada com o meu objetivo e profissão, já não sinto mais aquela insegurança, agora posso decidir sem insegurança sobre aquilo que quero ser; sobre o objetivo digo que uma parte foi alcançado, que era saber o curso que devo seguir depois de terminar o ensino médio, em que faculdade devo ingressar-me.

R9. Eu vim neste grupo com expectativa de aprender, ter noções do trabalho e conhecer melhor o mercado de emprego. Tinha dúvidas sobre que curso seguir e qual seria a minha futura profissão. Entrei neste grupo com muita ansia e espero sair com inteligência. Eu quero conhecer mais sobre o futuro porque no fundo eu me acho insatisfeito porque também eu não tenho toda a certeza sobre a carreira escolhida por mim, ser engenheiro, por vezes acho meio difícil, queria ter mais noções sobre o mercado de trabalho se é difícil ou não. Eu aprendi que decisões nunca são puramente racionais. Observar-se, conhecer-se e também investigar a realidade em seu redor, terá mais chance de encontrar uma forma de administrar seus sonhos no mundo do trabalho. As vezes a gente não sabe o que quer mas tem certeza do que não quer. Eu aprendi muito sobre mim mesmo e aprendi também que conhecer-se é fundamental!

Ninguém poderá lhe dizer em que área você poderia trabalhar, agora é você que decide. Alcancei um pouco da sabedoria, coragem, tive oportunidade de conhecer mais pessoas e conhecer-me a mim mesmo, ter confiança, tive oportunidade de aprender e falar de mim para me compreender melhor. E aprendi que nenhuma profissão é mais importante que outra. (8ª classe, 14 anos, sexo masculino).

R10. Cheguei no grupo com medo de não conseguir fazer nada no meio de muita gente mas o grupo ajudou-me a superar o medo. Fiz muitas amizades e vi que o mercado de trabalho não é tão difícil como eu imaginava, mas sim ele é difícil para quem não procura. Quando eu cheguei no grupo vi todo o tipo de emprego tem vantagens e desvantagens e que para ter um bom emprego é preciso estudar e saber melhor o que a pessoa quer ser. Para uma pessoa fazer trabalho não deve pensar apenas no salário, mas precisa pensar nos seus interesses, carinho e amor. O grupo deu-me oportunidade de falar com um médico, foi muito bom para mim e acredito que para os outros também deu oportunidade de saber sobre as outras profissões e o mercado de emprego. O grupo para mim é algo muito bom e não deveria acabar nunca.

R11. Neste grupo consegui alcançar todas as minhas expectativas, sobretudo tirar dúvida sobre a minha futura profissão. Antes eu tinha muita incerteza, agora já estou decidida sobre o que desejo. Consegui superar o medo de não saber o que fazer quando eu chegar na 11ª classe. Superei o medo do vestibular, aprendi que com dedicação e gosto se pode chegar ao sucesso. Ganhei muitas amizades e compreendi melhor sobre o que significa adolescência. Já no fim do grupo saio com conhecimentos do que é realmente uma profissão.

R12. Aprendi como comunicar-me com os outros e superiores a mim, como escolher uma profissão, a trabalhar em equipe e como se faz para entrar numa universidade. Superei medo de falar em público, agora já não tenho medo. Não sabia como escolher uma profissão, agora já tenho conhecimentos para escolher minha carreira profissional.

R13. Eu criei novas amizades, nunca na minha vida tinha participado de um grupo, este grupo me abriu minha mente e ajudou as pessoas a terem um futuro elegante, ensinou-me a ter fazer uma escolha a meu alcance.

R14. Eu quando entrei no grupo tinha dificuldades de conversar, eu era muito tímida mas agora superei tudo isso. Agora sei o que pretendo ser no futuro, graças a ajuda da professora e dos monitores e dos colegas. Tive oportunidade de conhecer novos amigos, de saber que nenhuma profissão é melhor que a outra, estou muito feliz por tudo isso. “Agora tenho minha escolha e acredito que é isso que eu quero...”

R15. Ganhei vontade de falar em público, ganhei a confiança dos outros, aumentei só sentimentos da minha futura profissão.

R16. Primeiro quero pedir perdão se um dia ofendi alguém. O grupo me ensinou que expôr as próprias dúvidas é bom e faz bem. Nos primeiros dias tudo para mim foi péssimo mas caminhando com o grupo superei tudo e quando falo não estou mais a falar assuntos pessoais....

R17. Não vou conseguir enumerar tudo o que ganhei neste grupo, mas superei o medo do vestibular. Consegui entrar no mundo do trabalho e compreender o que acontece, aprendi que ser pobre não impede alcançar seus sonhos, conseguir superar o medo de errar, embora ainda não me decidi da profissão que quero seguir mas já sei como se decide para uma profissão. Ganhei amizade com os colegas e monitores.

R18. Não posso mencionar tudo o que alcancei, mas algumas sim. Aprendi como escolher o próprio futuro, eu não estava bem atualizado sobre os estudos universitários, não sabia que disciplinas se concorrem no vestibular, do curso que pretendo fazer. Aprendi que tenho que olhar muito para o estudo e pouco para o dinheiro. Aprendi a não desistir do meu sonho. Tive oportunidade de falar com um juiz, fiz amigos e por causa do grupo ganhei experiência na vida profissional. Por mim digo e repito que não, não sei como vim, dou graças a Deus por isso. Descobri também que todos os cursos são importantes, depende do interesse. Hoje já estou firme no meu sonho.

6. A participação no grupo ajudou você a escolher e/ou definir a carreira? Comente a tua resposta.

R1. Sim, ajudou-me a escolher melhor a carreira. Antes de participar no grupo e tinha dois sonhos, não sabia qual era o melhor para mim, agora com ajuda dos monitores consegui escolher melhor: medicina.

R2. Sim porque aprendi a escolher uma profissão para mim, consegui entender muito mais sobre a escolha de uma carreira profissional, que se trata de uma coisa muito séria, que envolve muita coisas, como por exemplo, a sua vida pessoal, a vida das pessoas porque quando você escolhe uma carreira você não trabalha com amor, não valoriza as pessoas que estão a trabalhar contigo, e nós sabemos que a vida das pessoas é mais importante na sociedade e no mundo em geral.

R3. Este grupo deu-me oportunidade de saber mais sobre o curso que eu escolhi e como posso fazer para alcançar os meus objetivos e ainda ajudou-me a saber quais são as dificuldades das carreiras e as oportunidades.

R4. Sim, ajudou-me muito porque até fevereiro deste ano eu estava indecisa com a minha carreira profissional, mas agora tudo mudou, estou firme com aquilo que eu quero no futuro,

eu sempre quis seguir em frente mas o que me faltava era uma orientação profissional que agora estou tendo com minha psicóloga e os monitores, são tão maravilhosos conosco, então eu gostei muito com eu disse se houver uma oportunidade de participar posso participar para mais informações.

R5. Sim. Porque o grupo ajudou-me a pensar, a imaginar a minha carreira profissional que eu não sabia qual é o movimento (rotina) de um enfermeiro.

R6. Sim. Porque eu antes de participar num grupo de orientação para a carreira e profissional não sabia qual seria a minha carreira ou melhor não tinha confiança em mim mesma, eu me achava incapaz mas quando comecei a participar no grupo logo descobri que sou capaz de escolher a minha carreira, não tenho que receber influência dos outros, tenho que seguir aquilo que eu acho que serei capaz de fazer sem obrigação de ninguém.

R7. No momento o grupo foi bem mas ainda não ajudou-me a escolher o melhor definir a minha carreira profissional.

R8. Sim, tive o prazer de conhecer mais o mercado de trabalho, que com isso eu tive mais noção do trabalho que podia exercer. Escolhi e tenho certeza que todos no grupo também já tem certeza sobre que curso seguir. Quando cheguei no grupo eu tinha mais de 1000 ideias na cabeça mas para escolher uma adequada dá para mim tive que passar por muitas consequências mas superei com muito esforço e dedicação.

R9. Sim. O programa ajudou-me muito, foi uma boa iniciativa da professora porque ajudou-me bastante a descobrir e definir a minha profissão. Gostei muito, dizer que cheguei no programa com muitas dúvidas e hoje estou a sair esclarecido. Através dos temas, informações e dizer que é preciso ter amor, carinho pela minha carreira, não escolher apenas por dinheiro mas sim por paixão. Ajudou-me a mudar a minha maneira de pensar.

R10. A participação no grupo ajudou-me a escolher a minha carreira profissional: ser médico para ajudar as pessoas nos hospitais. Para mim acho que fiz bem participar no grupo porque eu tinha ideia de ser médico mas não sabia como são as coisas, através deste grupo sei tudo o que é necessário. Gostar dos pacientes e trabalhar com seriedade.

R11. Sim. Como muitos jovens eu também estive naquele bate-cabeça, pensando o que fazer na vida profissional, quais as profissões para minhas habilidades, qual deveria ser o plano B em caso de não dar certo o que pretendia e muitas outras questões, mas participando no grupo, fui descobrindo as minhas áreas de atuação, em qual delas eu podia me sair melhor. Hoje consigo dizer quais áreas seguir e não seguir, dependendo das minhas habilidades e capacidades. Por exemplo, descobri que não sou nada bom em tudo o que envolve cálculos.

R12. Sim porque antes de eu entrar no grupo eu tinha muitas dúvidas sobre a área que eu quero seguir.

R13. Sim, porque entrei com dúvidas que foram bem esclarecidas.

14. Sim, ajudou-me com as tarefas, com as conversas, com a psicóloga, me ajudou a escolher minha carreira profissional, me ajudou muito.

R15. Sim, ajudou-me muito porque não sabia o que queria ser realmente, tinha muitos sonhos de ser contabilista, cantora, atriz e médica.

R16. Sim, ajudou-me a definir a minha carreira porque eu queria ser motorista mas vi que não era profissão para mim, agora tenho uma escolha melhor que é a medicina, com um salário fixo.

R17. Sim, a participação no grupo ajudou-me bastante, ajudou-me que meu sonho é defender os clientes diante das acusações e muito mais.

18. Ajudou-me bastante na minha escolha profissional, quero bastante e sonho em ajudar as pessoas.

7. Você participaria de mais um grupo de orientação vocacional/profissional? Comente a tua resposta.

R1. Até que poderia participar, mas a minha carreira já está definida. Participaria para trocar experiência.

R2. Sim, preciso de algumas orientações porque ainda não tenho condições para decidir tudo sozinho.

R3. Digo não e digo sim porque ainda sou adolescente e não sei muito sobre o futuro

R4. Acho que não. Já estou decidida na minha escolha profissional.

R5. Sim preciso porque estou um pouco insegura na minha escolha e não tenho certeza se meus pais vão aceitar.

R6. Não, porque eu estou certa da minha escolha porque eu adoro o curso e sinto-me realizada só de imaginar a executá-la.

R7. No meu ver, acredito que não preciso de alguma orientação porque já estou clara da minha carreira.

8. Sim porque por mais que hoje eu saiba o que devo, preciso ou quero futuramente ainda falta-me muita orientação de como enfrentar as dificuldades futuras.

R9. Sim eu ainda preciso de alguma orientação para saber tudo o que é necessário na medicina para eu não ter dificuldades no curso, para estar bem com todos os instrumentos necessários na medicina.

R10. Não, acho que estou muito esclarecida não preciso mais de alguma orientação. As explicações foram claras, deu para perceber melhor e escolher aquilo que eu gosto e que me veio a fazer. Tudo que eu queria saber já sei, todas as minhas dúvidas estão esclarecidas, portanto eu acho que não precisaria mais.

R11. Sim, no momento preciso porque eu já tive a primeira ideia de como formar e em que área eu vou-me formar, mas depois de participar algumas sessões com alguns profissionais vocacionados fiquei mais informado das carreiras existentes no mercado de trabalho. Isso deixa-me ainda mais baralhado com mais ideias e complicou, mas o meu pensamento é ser engenheiro mas depois me apareceram engenheiro civil, florestal, anima, mineiro e muitas outras ideias.

Sim preciso de mais orientação profissional.

R12. Não porque já escolhi o meu curso ou melhor já escolhi a minha carreira profissional

R13. Não preciso mais, porque agora defini a melhor carreira. Com ajuda professora e dos monitores.

R14. Eu acredito que sim levando em consideração aquilo que se disse que acho que não ocupa espaço, estar nesse contexto, eu acredito que participaria mais desse grupo uma vez que mesmo sabendo o que você quer ainda falta mais saber quais as oportunidades do mesmo curso ou dos outros cursos.

R15. Não! Porque eu vejo que já estou decidida para ser uma advogada, me sinto feliz pensando em ser uma advogada mas se houver mais oportunidades posso entrar nesse grupo, porque nem tudo o que a gente quer seja isso então em casos de precisar de alguma orientação profissional

R16. Sim, porque acho que o preciso de lições, mais sabedoria, experiência, aprender com os outros, ser ajudado a decidir sobre o futuro profissional.

R17. Não, porque já me sinto capaz de escolher a carreira que eu quero fazer sem influências de pessoas.

18. Já defini o próprio futuro, posso participar para ajudar a trocar nossos conhecimentos.

8. Que sugestões você daria para a realização dos próximos grupos de orientação vocacional/profissional?

R1. Diminuição de atrasos por parte dos monitores; Escolher um único horário para evitar a falta dos alunos; o resto está tudo bem.

R2. Devem existir muitos pesquisadores que ajuda os alunos; em cada escola secundaria deveria existir um pesquisador; o estado deve ajudar as pesquisadoras para seguirem em frente com o plano de ajudar os alunos nas escolas secundarias.

R3. Repetir mais esse programa para ajudar os jovens que ainda não sabem o que realmente querem.

R4. Realização de outros grupos de educação para a carreira e orientação profissional; que os praticantes devem prestar atenção, levar a sério, ler muito, ficar muito atentos naquilo que a orientadora dizia.

R5. Os monitores devem ter cuidado com os atrasos, porque não é bom cada um vir segundo o seu horário, devem vir na hora combinada e todos os monitores devem falar mais alto de modo que os alunos escutem para pôr na mente.

R6. Sugiro que se realizem mais grupos para orientação profissional e de carreira e dêem mais força e aprendizagem para os alunos saírem decididos para a carreira deles acima de tudo responsabilidade.

R7. No momento sugiro vivências de trabalho, visitas as empresas e as universidades.

R8. Na próxima vez o grupo deveria ter mais pessoas para interagir, deveria ser por mais tempo, ou deveria começar mais cedo para termos mais estudos e aprendizagens, termos mais noções do mundo do trabalho; Nós não sabemos devíamos ser mas temos certeza de tudo o que não queremos mas para que sejam formados bons profissionais no futuro.

R9. Diria que é uma boa iniciativa e diria para as outras para irem participar para irem participar o programa é muito bom e ajuda bastante sobre a definição e a escolha de carreira profissional, ajuda a melhor definir as formas de pensamento e agir com os seus pais e você e ajuda a ter mais respeito com os outros.

R10. Que o grupo continuasse, assim para ajudar as pessoas que ainda não tem como conseguir a carreira profissional, a ter aulas nas salas ou nos grupos de pessoas.

R11. Primeiro que o programa devia ser alaistrado para todas as escolas públicas em Moçambique, principalmente das primeiras classes do ensino médio, isto é, primeiro ciclo do ensino secundário e que fosse reconhecido pelo Ministério de educação. Que todas as escolas tivesse um grupo de orientação, com os respectivos orientadores, obrigatoriamente para todos os de uma determinada escola.

R12. Apoio moral e mental

R13. Sugiro mais adesão para os alunos, mais frequência porque além de decidirmos as nossas carreiras aprendemos muitas coisas importantes para a nossa vida e que haja mais projetos como esse que é muito bom.

R14. A primeira sugestão é que os orientadores devem criar mais divertimentos como dança, concursos entre colegas, jogos.

R15. Que os participantes aproveitem muito porque não vão se arrepender, é muito bom.

R16. O curso foi muito importante para mim, se no futuro vem mais um outro eu participarei para ver se aprendo muito mais sobre as profissões

R17. Respeito por parte dos participantes e fazer as tarefas de casa

R18. Que o grupo continuasse, que se convidasse mais pessoas que querem aprender.

ANEXO E: TRANSCRIÇÃO DA “CARTA AO ORIENTADOR HIPOTÉTICO”

COH1: Num grupo deste o orientador devem ser exigente, bem apresentando, bonzinho e inteligente, não pode ameaçar os alunos e não pode apaixonar-se pelas alunas, uma orientadora deve ser boazinha porque se ser chata os meninos não irão ter consideração porquê e porque se acha de ser uma sabe então deve ser uma boa explicadora (10ª classe, 16 anos, sexo feminino).

COH2: Desenvolvendo acerca de um orientador que trabalha com o público, deve ser: paciente, deve-se responsabilizar nos seus actos; deve se apresentar bem nos certos momentos, como lugares públicos, saber se expressar, ouvir, entender, analisar e resolver as questões com clareza, ser exemplar nas atividades e nos encontros, se acontecer algo, deve ser o primeiro a agir, deve cuidar de todos da mesma forma, se for resolver algo, deve usar a justiça. Deve ser tolerante, ser motivador e considerar os direitos dos indivíduos. Apresentando essas características os orientadores serão melhores, facilmente conquistarão muitas amizades e poderão ter sucessos na sua missão (12ª classe, 18 anos, sexo masculino).

COH3: Bem, ao começar um orientador tem de ser uma pessoa humilde, uma pessoa solidária, que tem muita paciência, tem que se preocupar com os seus alunos, tem de vestir uma roupa simples, que não pode deixar os alunos atrapalhados. Tem de ser uma pessoa que ama muito seus filhos, tem de ser uma pessoa que sabe convencer as pessoas, uma pessoa sabe muito distinguir o bem e o mal com as palavras que dirige as pessoas. Tem de ser uma pessoa com objetivo de ajudar as pessoas necessitadas de apoio psicológico, isto é, ter bom raciocínio, uma pessoa que tenta incentivar as pessoas a lerem. Tem de ser uma pessoa “crente”, isto é, religiosa. Na parte da roupa pode usar como quer mas não pode usar roupas que distraem as pessoas, isto é, se for mulher não usar roupas curtas. Tem de ser uma pessoa que ama a todos os alunos menos ninguém. Tem de ser uma pessoa que também perante as aulas com os alunos, deve escolher um dia para conversar com os encarregados de educação, para saberem mais da vida dos alunos, para saber lidar com os alunos. Bem, minha ideia pelo menos termina por aqui. Que Jesus te abençoe, caro(a) leitor(a) (16 anos, 10ª classe, sexo masculino).

COH4: Eu acho que um orientador é um indicador da vida profissional do seu orientando, mas não quer dizer que ele é quem deve escolher a profissão mas sim ajudar a pensar no que deve ser; um orientador deve estar bem apresentado em termos do vestuário (10ª classe, 16 anos, sexo feminino).

COH5: Muito obrigado por me dar a palavra e ter de falar sobre um orientador. No meu ponto de vista um orientador deveria ser da seguinte maneira, não quero dizer que vocês não orientaram bem não, só eu quero dar minha opinião. Um orientador tem que ser uma pessoa muito feliz e bem disposto. Um orientador tem que ser uma pessoa que mostra exemplo de uma pessoa melhor, se os alunos no futuro forem seguir seu exemplo como um orientador. Um orientador devia também falar com uma empresa e levar a conhecer como fica o ambiente do trabalho. Um orientador tem que mostrar aos alunos e aos pais que escolher uma profissão tem que ter responsabilidade (14 anos, 9ª classe, sexo feminino).

COH6: O orientador tem a função de orientar ou ensinar o aprendiz (aluno, estudante) a ter um bom comportamento e boa educação. O orientador devia ser sério e muito educado para

que ele, o aprendiz siga o exemplo do seu orientador. Devia ensinar, por vezes dar carolo quando o aprendiz não faz trabalho de casa, deve gritar, obrigar o aluno a fazer bem esse trabalho, nunca seguir maus exemplos. O orientador é tudo o que o aluno tem de seguir exemplo, por isso o orientador deve pensar todos os aspectos bons para que em todos os aspectos bons porque nos alunos sigamos seu exemplo. O orientador deve ser exemplar em todos os aspectos: sorridente, sério, bem vestido, educado e exigente (9ª classe, 15 anos, sexo masculino).

COH7: Para mim um orientador tem que ser uma pessoa com mais experiência e aquele que cumpre com todos os horários, que tem conversas, que gosta de brincadeiras e sério nos seus trabalhos, aquele que consegue amar os seus alunos, filhos e até família, que não deixa nenhum minuto ao serviço, que reconhece as falhas, um orientador tem que ser simples (8ª classe, 15 anos, sexo feminino).

COH8: Neste grupo um orientador deve ser paciente, atencioso, compreensivo, conselheiro, amigo de todos, criativo, responsável e alegria contagiante. E uma pessoa corajosa, humilde, determinada, que saiba explicar para que os alunos compreendam melhor e que no momento em que precisarem dele que ele esteja pronto para esclarecer as dúvidas (9ª classe, 17 anos, sexo masculino)

COH9: Um orientador deve ser uma pessoa com paciência, ânimo uma pessoa que sabe conversar com os alunos, animada, comunicadora, saber entender a nos orientandos quando estamos com problemas de saúde, psicológicos (11ª classe, 17 anos, sexo feminino).

COH10: Para orientar, precisa ter paixão para isso, pôr-se ou saber pôr-se na posição do orientando que está tentando captar aquilo que está sendo transmitido. Deve criar-se algum tipo de relação amigável entre o orientador e o orientando. Deve saber falar mais de uma coisa da atualidade, porque fica tipo cansativo ou até mesmo chato quando um orientador profissional traz coisas do passado que se calhar à única função que pode ter é entrar para os livros históricos antigos. Deve ser mais direto e objetivo, ser dinâmico e divertido, fazer com que os orientandos se interessem pela orientação, por não diferem de um professor para aluno, então deve fazer com que se interessem pela aula e não o que se calhar esteja passando fora. Um orientador para mim deve arranjar com que o orientando o respeito, um tribunal sem juízo ou uma casa com mais libertinagem que a liberdade é quase ou até mesmo nada feito, então é importante que estabeleça um “respeito recíproco”. Deve também ser exigente quanto à qualidade do seu trabalho, saber ouvir e dialogar com o orientando, pois apesar da especialização, o orientador é também humano e nenhum humano sabe tudo, então que esteja aberto para aprender com os orientandos. Acho que é só isso o que tenho a escrever até agora (12ª classe, 18 anos, sexo masculino).

COH11: Para mim um orientador tem todo o direito que nós orientandos. A ter amizades, a participar no grupo, a se divertir, mais ou menos é um exemplo da minha cabeça, um orientador não pode fazer tipo seu orientando, tenho direito de ofender mas respeitar as outras pessoas. Tem que ser simples, simpático, etc. E também com os seus problemas não há aqui quem não tem problemas (10ª classe, 16 anos, sexo feminino).