



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA**

**CLASSES DE COMPORTAMENTOS COMPONENTES DA CLASSE
“PROJETAR A VIDA PROFISSIONAL” ORGANIZADAS EM UM
SISTEMA COMPORTAMENTAL**

**FLORIANÓPOLIS
2008**

ELAINE CRISTINA LUIZ

**CLASSES DE COMPORTAMENTOS COMPONENTES DA CLASSE
“PROJETAR A VIDA PROFISSIONAL” ORGANIZADAS EM UM
SISTEMA COMPORTAMENTAL**

**Dissertação apresentada como requisito
parcial à obtenção do grau de Mestre em
Psicologia, Programa de Pós-Graduação
em Psicologia, Curso de Mestrado,
Centro de Filosofia e Ciências Humanas.**

Orientador: Prof.a Dr.a Olga Mitsue Kubo

**FLORIANÓPOLIS
2008**

TERMO DE APROVAÇÃO

ELAINE CRISTINA LUIZ

CLASSES DE COMPORTAMENTOS COMPONENTES DA CLASSE “PROJETAR A VIDA PROFISSIONAL” ORGANIZADAS EM UM SISTEMA COMPORTAMENTAL

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Curso de Mestrado, Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina, pela seguinte banca examinadora:

Orientador: _____
Prof.a Dr.a Olga Mitsue Kubo
Departamento de Psicologia, UFSC

Prof.a Dr.a Cynthia Borges de Moura
Departamento de Psicologia Geral e Análise do Comportamento, UEL

Prof. Dr. Adriano Henrique Nuernberg
Departamento de Psicologia, UFSC

Prof. Dr. Silvio Paulo Botomé
Departamento de Psicologia, UFSC

Florianópolis, 08 de agosto de 2008

DEDICATÓRIA

*Dedico aos meus pais pelo apoio
e amor incondicionais e por terem
em suas filhas seus grandes
projetos de vida.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos que contribuíram ou me apoiaram para que eu conquistasse mais essa etapa em minha formação profissional.

À professora Olga M. Kubo, minha orientadora, por sua serenidade e paciência em ensinar novos comportamentos, por seu companheirismo, atenção, amizade e preocupação em todo este percurso.

Ao professor Silvio P. Botomé, por sua seriedade e afeto, sempre nos levando a novos desafios e questionamentos, pelas suas contribuições na banca e em todos os momentos ao longo desses 30 meses de programa.

Aos colegas do programa de Pós-graduação, por todas as contribuições e sugestões que foram fundamentais para desenvolver essa dissertação. Em especial, aos amigos Fernanda Cascaes Teixeira, Lilian Machado, Gabriel de Luca, Helder Gusso, Carlos Rohrbacher, Saulo Botomé pelos momentos de amizade e descontração que tornaram esse processo mais leve e divertido. E à Patrícia Tosi, companheira de laboratório e grande amiga em todos os momentos.

Às amigas Marina S. Soares e Flávia Citadin, por sempre me acolherem com carinho e bom humor em Floripa. E às amigas Mariana Doneda e Juliana de Souza, pelo apoio e torcida ao longo do mestrado.

Aos meus pais, Julio R. Luiz e Elenir T. Luiz, pelo apoio incondicional em todas as etapas de minha vida e nessa, em especial.

Ao meu noivo, Elvio S. Lima, pelo companheirismo, pelas conversas que muitas vezes me “inspiraram” e por vibrar comigo diante dessa conquista.

Aos demais colegas e amigos, que direta ou indiretamente contribuíram para a conclusão dessa dissertação.

SUMÁRIO

Resumo	x
Abstract	xi
1 CLASSES DE COMPORTAMENTOS COMPONENTES DA CLASSE GERAL “PROJETAR A VIDA PROFISSIONAL” ORGANIZADAS EM UM SISTEMA COMPORTAMENTAL	1
1.1 O desenvolvimento da orientação profissional como campo de atuação e a classe geral de comportamentos “Projetar a vida profissional”	2
1.1.1 Descrição sucinta do desenvolvimento da orientação profissional no Brasil como campo de atuação	3
1.1.2 Conceitos envolvidos no campo da orientação profissional têm relação com o processo de “Projetar a vida profissional”	6
1.2 Aprender a projetar a vida profissional: uma necessidade social	17
1.3 Relação entre projetar a vida profissional e os conceitos de mercado de trabalho e campo de atuação profissional	22
1.4 A evolução da noção de Comportamento pode orientar a produção de conhecimento sobre projetar a vida profissional	30
1.4.1 A utilização dos conceitos da Análise do Comportamento no campo da Orientação Profissional	41
1.5 Programar o ensino da classe mais geral de comportamentos “Projetar a vida profissional”	48
1.5.1 Um procedimento para definir objetivos de ensino	56
2 MÉTODO. PROCESSO DE OBTENÇÃO DE DADOS PARA IDENTIFICAR CLASSES DE COMPORTAMENTOS QUE COMPÕEM A CLASSE GERAL “PROJETAR A VIDA PROFISSIONAL”	72
2.1 Fontes de informação	72
2.2 Equipamento e material	72
2.3 Procedimento	72
2.3.1 Coleta de Dados	72
2.3.1.1 Seleção de obras	73
2.3.1.2 Seleção de capítulos dos livros e destaque de frases	73
2.3.1.3 Transcrição das frases selecionadas	74
	vi

2.3.2 Análise e tratamento dos dados	75
2.3.2.1 Fragmentação das frases em unidades menores	75
2.3.2.2 Identificação do sujeito, verbo e complemento de cada unidade	79
2.3.2.3 Alteração do sujeito, verbo e complemento das unidades	82
2.3.2.4 Identificação de classes de estímulos antecedentes, classes de respostas e classes de estímulos conseqüentes em cada unidade	84
2.3.2.5 Nomeação das classes de comportamento	90
2.3.2.6 Organização das classes de comportamentos em categorias	92
2.3.3 Organização das classes de comportamentos em níveis de abrangência	93
2.3.4 Organização das classes de comportamentos em seqüências de ensino	96
3 MÉTODO. PROCESSO DE TRATAR OS DADOS PARA EXPLICITAR CLASSES DE COMPORTAMENTOS QUE COMPÕEM A CLASSE MAIS GERAL DE COMPORTAMENTOS “PROJETAR A VIDA PROFISSIONAL” A PARTIR DA LITERATURA	99
4 ORGANIZAÇÃO DAS CLASSES DE COMPORTAMENTOS QUE COMPÕEM A CLASSE GERAL “PROJETAR A VIDA PROFISSIONAL”	111
4.1 Classes de comportamentos relacionados ao manejo de instrumentos ou recursos envolvidos com o que precisa ser feito e classes constituintes da classe geral “caracterizar variáveis relacionadas a projetar a vida profissional” constituem grande parte das classes identificadas nas fontes examinadas	111
4.2 Distribuição não proporcional das classes de comportamentos nos diferentes níveis de abrangência do sistema comportamental indica classes ainda desconhecidas que necessitam serem descobertas	119
5 CLASSES DE COMPORTAMENTOS COMPONENTES DA CLASSE GERAL “CARACTERIZAR VARIÁVEIS RELACIONADAS A PROJETER A VIDA PROFISSIONAL”	122
5.1 Caracterizar variáveis relacionadas a projetar a vida profissional: uma classe na qual estão congregados 71% dos comportamentos derivados das obras consultadas	123
5.2 A relevância da aprendizagem da classe de comportamentos “Avaliar influências das variáveis envolvidas no processo de decidir-se profissionalmente” é possível ser evidenciada por meio da grande quantidade de classes menos abrangentes identificadas nas fontes de informações consultadas	135
5.2.1 Avaliar funcionalidade das percepções e expectativas profissionais	136

5.2.2 Avaliar níveis de controle de variáveis pessoais envolvidas no processo de decidir-se profissionalmente	141
5.2.3 Avaliar influência da família e dos grupos de convivência nas decisões profissionais	149
5.2.4 Avaliar níveis de controle de variáveis contextuais e externas envolvidas no processo de decidir-se profissionalmente	156
5.2.5 Avaliar influência de diversos tipos de informação profissional sobre o processo de decidir-se profissionalmente	158
5.2.6 Avaliar compatibilidade entre características pessoais e características exigidas pelas profissões de maior interesse	167
6 CLASSES DE COMPORTAMENTOS COMPONENTES DA CLASSE GERAL “PLANEJAR A VIDA PROFISSIONAL”	169
6.1 Decidir-se e elaborar estratégias de ação para concretizar as decisões como classes de comportamentos constituintes de “Planejar a vida profissional”	171
6.2 Para planejar a vida profissional basta ser capaz de decidir-se e elaborar estratégias de ação para concretizar as decisões?	173
6.2.1 Elaborar objetivos pessoais e profissionais: uma proposição	174
6.2.2 Decidir-se profissionalmente é um processo comportamental básico e fundamental para “Projetar a vida profissional”	179
6.2.3 Planejar estratégias de ação para concretizar decisões profissionais	183
6.2.4 A complexidade de planejar e prever o desenvolvimento da vida profissional	186
7 CLASSES DE COMPORTAMENTOS COMPONENTES DAS CLASSES GERAIS “DESENVOLVER O PROJETO DE VIDA PROFISSIONAL”, “AVALIAR O PROJETO DE VIDA PROFISSIONAL” E “APERFEIÇOAR O PROJETO DE VIDA PROFISSIONAL”	193
7.1 As classes de comportamento que compõem as classes gerais de comportamentos de Desenvolver, Avaliar e Aperfeiçoar o projeto de vida profissional representam em conjunto apenas 11% do total de classes de comportamentos encontradas	193
7.2 São necessários investimentos em pesquisa para descobrir outras classes componentes das classes gerais “Desenvolver o projeto de vida profissional”, “Avaliar o projeto de vida profissional” e “Aperfeiçoar o projeto de vida profissional”	196

8 CLASSES DE COMPORTAMENTOS CONSTITUINTES DA CLASSE “PROJETAR A VIDA PROFISSIONAL” ORGANIZADAS EM UM SISTEMA COMPORTAMENTAL EVIDENCIAM COERÊNCIA ENTRE A ATUAÇÃO DO ORIENTADOR PROFISSIONAL E A PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO NESSA ÁREA E OUTRAS POSSIBILIDADES DE ATUAÇÃO AINDA POUCO EXPLORADAS PELO PROFISSIONAL DESSE CAMPO	202
8.1 Avaliação do procedimento utilizado para obter e tratar os dados e organizar o sistema comportamental	202
8.1.1 Decorrências do procedimento utilizado para sistematizar o conhecimento já existente sobre o fenômeno “Projetar a vida profissional”	202
8.1.2 Limitações e necessidades de aperfeiçoamento do procedimento utilizado	206
8.2 Possibilidades de avanço em programas de orientação profissional a partir dos resultados encontrados	207
8.3 Indicações de necessidades de avanços e possibilidades de novas pesquisas – novas perguntas de pesquisa	210
Referências	213
Lista de Tabelas	223
Lista de Figuras	227

RESUMO

A orientação profissional é um campo de intervenção profissional no qual psicólogos têm tradicionalmente trabalhado com objetivo de auxiliar as pessoas nos problemas, dificuldades ou dúvidas no desenvolvimento de sua vida profissional ou acadêmica. Contudo, o campo da orientação profissional ainda carece de um sistema mais amplo que possa atender às diferentes requisições e necessidades advindas das constantes mudanças e exigências do cenário de trabalho no mundo atual e que explicitie comportamentos relevantes para as pessoas decidirem sobre sua vida profissional em meio a esse cenário. A Análise do Comportamento possibilita entender o desenvolvimento da vida profissional, as escolhas da pessoa ao longo da vida como conjuntos de comportamentos. Sendo comportamento entendido como as relações entre o que um organismo faz e a situação que antecede esse fazer e decorre desse fazer. Um conceito amplo que pode ser utilizado para abranger classes de comportamentos que podem ser ensinadas para pessoas que procuram orientação profissional com diferentes necessidades é “projetar”, que pode ser definido como uma classe de comportamentos complexa que abrange outras classes de comportamentos como: “caracterizar variáveis envolvidas no projeto”, “planejar”, “desenvolver o projeto”, “avaliar o projeto” e “aperfeiçoar o projeto”. Responder a pergunta: “Quais as classes de comportamentos componentes da classe geral ‘projetar a vida profissional’?” é a primeira etapa para organizar essas classes de comportamentos em um sistema comportamental que explicitie as relações entre as classes e facilite ensiná-las. Para responder à pergunta foram utilizadas frases de duas obras do campo da orientação profissional. Foi realizado um procedimento de tratamento de dados desenvolvido a partir da tecnologia denominada “programação de ensino” para identificar classes de comportamentos a partir das frases das obras. Foram encontradas 302 classes de comportamentos que foram organizadas em 17 níveis de graus de abrangência e em cinco classes gerais definidas a partir da definição de “projeto” e de classes gerais de comportamento profissional. Do total de classes de comportamentos, 71% foram alocados na classe geral 1) “Caracterizar variáveis relacionadas a projetar a vida profissional” evidenciando a relevância dessa classe e o investimento de orientadores profissionais em comportamentos de identificação e caracterização das variáveis que interferem nas decisões profissionais; 18% das classes de comportamentos foram alocadas na classe geral 2) “Planejar a vida profissional”, classe cujos comportamentos são básicos na definição de projetos de vida profissional mas ainda insuficientemente explorados; 11% das classes de comportamentos encontradas foram distribuídas entre as classes 3) “Desenvolver projeto de vida profissional”, 4) “Avaliar projeto de vida profissional” e 5) “Aperfeiçoar projeto de vida profissional”. Foi identificado que ainda há pouca clareza sobre os tipos de comportamentos envolvidos nessas três classes gerais, apesar de sua relevância na consecução de objetivos profissionais ser claramente explicitada na literatura. Foi evidenciado que o procedimento utilizado para identificar e organizar classes de comportamentos possibilitará integrar conhecimentos e técnicas de intervenção de diferentes tipos de contribuição relacionadas ao fenômeno “Projetar a vida profissional”, além de possibilitar a transformação de conhecimento em comportamentos que podem ser ensinados. A organização das classes de comportamentos em um sistema comportamental também possibilita explicitar as relações entre as diferentes classes e a função de cada classe no conjunto, identificar lacunas de classes de comportamentos desconhecidas e propor novas classes de comportamentos para completar o sistema. A partir do refinamento do sistema comportamental proposto será possível construir um programa de ensino para “Projetar a vida profissional”.

Palavras-Chave: Projetar a vida profissional, sistema comportamental, orientação profissional.

ABSTRACT

The vocational guidance is a field of professional intervention in which psychologists have traditionally worked with the objective of helping people with problems, difficulties or doubts in the development of their professional or academic lives. However, the field of vocational guidance still needs a wider system that can meet the different needs and requests stemming from constant changes and demands of the labor scenario in the world nowadays and that explicit relevant conduct to people decide about life in half in this scenario. The analysis of behavior allows understand life, choices of the person throughout life as sets of behaviors. Behavior perceived as the relations between what an organism does and the situation before and that stems do. A concept that can be used to cover classes of behaviors that can be taught to those seeking professional guidance with different needs is “project”, which can be defined as a class of complex behaviors that covers other classes of behavior as “characterize variables involved in the project”, “plan”, “develop the project”, “evaluate the project” and “improve the project”. Reply to question: “What are the classes of behavior that compose the general class “Project professional life?” is the first step to organize these classes of behaviors in a behavioral system that explain the relations between the classes and teach them easier. To answer the question were used phrases of two books of the field of vocational guidance. It was performed a procedure for processing data from the developed technology called “programming of education” to identify classes of behavior from the sentences of works. There were 302 classes of behaviors that have been held in 17 degrees of levels of coverage and in five general categories defined from the definition of “project” and general classes of professional conduct. Of the total classes of behaviors, 71% were allocated in the general class 1) “characterize variables related to project professional life” highlighting the importance of this class and investment professionals in guiding the behavior of identification and characterization of the variables that interfere in the professionals decisions; 18% of the classes of behaviors were allocated in the general class 2) “Plan professional life”, class whose conduct is within the definition of basic projects of life but still insufficiently explored, 11% of the classes of behavior were distributed among the classes 3) “Develop project of life”, 4) “evaluate professional life project” and 5) “project to improve working life”. It was identified that there is little clarity on the types of behaviors involved in three general classes, despite its importance in achieving the goals be clearly stated in the professional literature. It was evident that the procedure used to identify and organize classes of behavior allows integrate knowledge and technical assistance of various types of assistance related to the phenomenon “Design professional life”, and enable the transformation of knowledge into behaviors that can be taught. The organization of the classes of behavior in a behavioral system also allows clarify relations between different classes and function of each class as a whole, identify gaps in classes of behavior unknown and propose new classes of behavior to complete the system. From the refinement of the system behavior will be possible to build a proposed programmer of education for “Design professional life”.

Keywords: Project professional life, behavioral system, vocational guidance.

CLASSES DE COMPORTAMENTOS COMPONENTES DA CLASSE “PROJETAR A VIDA PROFISSIONAL” ORGANIZADAS EM UM SISTEMA COMPORTAMENTAL

O que é projetar a vida profissional? Em que grau as pessoas são capazes de projetar sua vida profissional? O trabalho tem uma função muito importante na vida das pessoas. Por essa razão, ser capaz de decidir-se a respeito de vários aspectos do desenvolvimento profissional, elaborar objetivos de vida pessoais e profissionais, elaborar formas de alcançar esses objetivos e, de fato, desenvolver-se profissionalmente são tarefas exigentes que necessitam ser feitas com especial cuidado. No entanto, poucas pessoas têm clareza sobre o que pretendem obter com sua atuação profissional, onde querem chegar, e de que forma, de modo a constituir critérios seguros e significativos para decidir. O campo de atuação conhecido como orientação profissional tem, historicamente, se preocupado com esses fenômenos e desenvolvido formas de intervenção sobre eles.

As formas de atuação e o conhecimento produzido pelo campo da orientação profissional indicam possibilidades de lidar com os fenômenos de escolha e planejamento profissional. Contudo, esse conhecimento ainda encontra-se disperso, pouco organizado e incompleto. Incompleto como é característico da própria Ciência: o conhecimento não é definitivo e necessita sempre ser ampliado e completado. O próprio objeto de intervenção da orientação profissional não está claramente estabelecido e os próprios autores da área evidenciam a necessidade de definições sobre conceitos e explicitação das funções do orientador profissional (Melo-Silva, Lassance e Soares, 2004; Magalhães, 2007; Teixeira, Lassance, Silva e Bardagi, 2007). Considerando que, apesar das necessidades diferenciadas dos tipos de clientela atendidos pela orientação profissional, existem classes gerais de comportamentos básicos que podem ser ensinados a qualquer pessoa que necessite de um trabalho em orientação profissional (sejam estudantes em fase de escolha, sejam desempregados em busca de oportunidades, sejam pessoas que desejam mudar de profissão ou definir as próximas etapas de sua vida profissional) é possível supor que a organização de um sistema comportamental dessas classes de comportamentos pode ser uma etapa intermediária importante para uma maior integração entre conceitos e formas de intervenção em orientação profissional.

Um conceito amplo que pode ser utilizado para agrupar essas classes de comportamentos é o conceito de projeto, que envolve tanto a decisão do que fazer, o

planejamento de como fazer, o fazer, a avaliação e o aperfeiçoamento desse fazer. Investigar *quais as classes de comportamentos componentes da classe geral “projetar a vida profissional”* será uma condição para organizar essas classes de comportamentos em um sistema comportamental que aumente o conhecimento sobre aspectos desse fenômeno e possibilite ensinar as pessoas a projetarem sua vida profissional.

1.1 O desenvolvimento da orientação profissional como campo de atuação e a classe geral de comportamentos “Projetar a vida profissional”

Escolha profissional, desenvolvimento de carreira, planejamento de carreira, projeto profissional, são algumas expressões utilizadas em Orientação Profissional que se referem, aparentemente, a processos de natureza muito semelhante. A distinção entre esses processos é necessária, dado serem de importância nuclear, principalmente para o desenvolvimento do campo de atuação conhecido como “orientação profissional”. Para realizar essa distinção, algumas questões precisam ser esclarecidas: Qual é a natureza dos processos aos quais as expressões “escolha profissional”, “desenvolvimento de carreira”, “planejamento de carreira”, “projeto profissional” se referem? Que relações existem entre os processos aos quais as expressões se referem? Qual a função do orientador profissional em relação aos fenômenos que compõem os processos expressos por essas palavras? Quais as relações entre os conceitos de “projeto”, “escolha”, “carreira” e “planejamento de carreira”? A clareza a respeito dessas relações facilitará o processo de identificar e caracterizar os comportamentos que compõem a classe geral “Projetar a vida profissional”.

A orientação profissional se constitui basicamente como um campo de atuação profissional principalmente de psicólogos, mas também de outros profissionais como pedagogos, assistentes sociais e administradores. A produção de conhecimento sobre processos e fenômenos que constituem o campo da orientação profissional de forma sistemática ainda é recente. Uma avaliação da produção científica em Orientação Profissional, a partir da análise de 85 artigos publicados entre 1997 e 2006 feita por Teixeira e col. (2007) revela que a proporção de estudos empíricos na área aumentou com o tempo, mas ainda é pequena a colaboração entre os pesquisadores e os diferentes centros de pesquisa. Com base na constatação de que há uma dispersão de temas estudados, Teixeira e col. (2007) sugerem a área da Orientação Profissional necessita de articulação em torno de grandes temas, ou seja, em torno de fenômenos comuns de estudo. A organização de um sistema comportamental dos comportamentos que compõem a classe geral “Projetar a vida profissional” poderá ser uma

contribuição na direção dessa articulação de fenômenos estudados. Os conceitos de carreira, escolha profissional, projeto profissional, planejamento de carreira foram desenvolvidos ao longo da história da orientação profissional, ou amplamente utilizados por ela. Os fenômenos a que se referem esses conceitos parecem relacionados à classe geral de comportamentos de “Projetar a vida profissional”, portanto, avaliar o histórico e os conceitos utilizados pela Orientação Profissional pode ser útil para identificar as classes de comportamentos que compõem essa classe mais geral.

1.1.1 Descrição sucinta do desenvolvimento da orientação profissional no Brasil como campo de atuação

Examinar a história do campo de atuação conhecido como “orientação profissional” possibilita entender o contexto no qual os conceitos mais utilizados nesse campo foram propostos e como são utilizados, bem como caracterizar lacunas de conhecimento e intervenção ainda existentes. O início da orientação profissional data da primeira década do século XX, marcado pela criação dos Centros de Orientação Profissional na Europa e nos Estados Unidos (Lassance e Sparta, 2003), com objetivo principal de identificar trabalhadores inaptos para tarefas industriais e, assim, evitar acidentes e garantir a produtividade da empresas. Nesse momento, a orientação profissional caracterizou-se como atividade diretamente ligada à indústria e à ordem sócio-econômica vigente, visando garantir o aumento da produtividade das indústrias. Portanto, em seu início, a orientação profissional foi muito influenciada pela ideologia coerente com aquela da sociedade industrial e a ética de trabalho dos orientadores profissionais era a ética da produção que visa o lucro.

Em contextualização histórica da orientação profissional no Brasil, a partir de uma revisão de literatura, Abade (2005) mostra as relações entre as mudanças ocorridas no século XX e a produção brasileira de conhecimento em orientação profissional, considerando que a ciência é produzida em um contexto político, social e econômico e, portanto, não é alheia a esse contexto. Abade (2005) relata que a aplicação da Psicologia às relações de trabalho começou no Brasil na década de 1920 justamente relacionada à orientação profissional. As primeiras experiências estavam relacionadas à seleção de alunos em escolas profissionalizantes. Melo-Silva e col. (2004) destacam também que, no Brasil, a orientação profissional foi inicialmente vinculada à área da Educação, atendendo à Constituição Federal de 1937 e Leis Orgânicas instituídas em 1942, 1943 e 1946 e destinada às classes menos favorecidas que freqüentavam escolas profissionais.

Em 1947, foi criado o ISOP (Instituto de Seleção e Orientação Profissional), que foi um marco importante na história da orientação profissional no Brasil, com objetivo de contribuir para o ajustamento entre o trabalhador e o trabalho. Nos primeiros dez anos o trabalho do ISOP atendia principalmente a classe média alta, por meio da implantação de técnicas de seleção e orientação profissional (Sparta, 2003; Melo-Silva e col., 2004; Abade, 2005). Nesse período, a orientação profissional incorporava o pensamento do homem certo no lugar certo e se constituía em uma modalidade essencialmente psicométrica, seguindo a influência do contexto mundial de revolução industrial e busca pela produtividade. Segundo Abade (2005) os empresários foram os principais defensores dessa modalidade e os engenheiros os pioneiros nesse campo de atuação.

A Orientação Profissional vem acompanhando as transformações no mundo do trabalho e, ao longo da segunda metade do século XX, com a decadência da sociedade industrial e revalorização da criatividade, modificou sua forma inicial de intervenção (Lassance e Sparta, 2003). Nesse período, a Orientação Profissional foi influenciada pelo individualismo difundido pelas idéias liberais de governo e de organização social. O foco da intervenção passou da produção industrial para o sujeito de escolha e a produtividade passou a ser considerada consequência natural da satisfação e realização do indivíduo.

Trabalhos publicados, em especial por Ferreti na década de 80 destacavam que orientação profissional deve atender aos interesses das classes trabalhadoras, e dar menos ênfase aos jovens “oriundos da burguesia” (Abade, 2005). A orientação profissional que ignorava as desigualdades sociais e que considerava as diferenças em relação à escolha profissional como individuais foi muito criticada por este autor. As questões sociais relativas à escolha profissional já eram consideradas relevantes para a orientação profissional, mas as teorias e metodologias ainda utilizavam referenciais na psicologia individual (Abade, 2005).

As denúncias feitas por Ferreti na década de 1980 continuam sendo um aspecto de discussão entre os orientadores profissionais, que questionam o papel do orientador profissional: ser reprodutor social ou agente de mudança citado por (Abade, 2005). Lapassade e Sparta (2003) destacam que o individualismo estabelecido pela ordem econômica individual, considerada como período pós-industrial, enfraqueceu as organizações sindicais na luta pelos direitos dos trabalhadores. Nesse contexto, as necessidades da sociedade pós-industriais exigem mudanças nos princípios éticos de conduta do orientador profissional para responder apropriadamente à essas novas necessidades exige mudanças para responder às

necessidades, indo além de preocupações com desenvolvimento econômico ou satisfação pessoal, e visando principalmente o desenvolvimento social.

De acordo com Melo-Silva e col. (2004), a orientação profissional desenvolveu-se na psicologia em três campos: psicologia do trabalho, relacionada à seleção de pessoal, focada na modalidade estatística (uso de testes); psicologia educacional, intervindo na passagem de um ciclo educativo a outro; e aconselhamento ao tratar de determinadas crises evolutivas no ciclo vital. Neiva (1995) identifica dois períodos históricos da “psicologia vocacional”: o primeiro dominado pela psicometria, com amplo uso de testes; e o segundo marcado pela insatisfação com os testes, no qual várias teorias se desenvolveram. Dentre essas, Neiva (1995) destaca as teorias psicodinâmicas, nas quais estão incluídas as teorias psicanalíticas, com modelos de satisfação e frustração de necessidades; a corrente decisional, que propõe um esquema de “decisão seqüencial”, no qual a decisão final é produto de decisões intermediárias; e a corrente desenvolvimental, tendo Super (1983 citado por Neiva, 1995) como o principal teórico. De acordo com Sparta (2003), no Brasil, o trabalho em Orientação Profissional foi pouco influenciado pela Teoria Desenvolvimental de Super, pela tipologia de Holland ou pelas teorias de tomada de decisão. A orientação profissional no Brasil foi, a partir da década de 1970, influenciada diretamente pela psicanálise, em especial pela Estratégia Clínica de Orientação Vocacional de Bohoslavski. O trabalho de Bohoslavski e o processo de intervenção grupal, desenvolvido por Carvalho (1995, citado por Sparta, 2003) originaram um modelo brasileiro de Orientação Profissional ainda utilizado na primeira década do século XXI (Neiva, 1995; Sparta, 2003).

O campo da orientação profissional está acumulando uma diversidade de conhecimentos relacionados principalmente ao processo da escolha profissional e mais recentemente à re-escolha profissional e planejamento de carreira. Os programas brasileiros de orientação profissional, de acordo com Melo-Silva e col. (2004), em geral, visam a auxiliar pessoas em suas decisões em relação a estudo, formação profissional e trabalho. Os programas são destinados, em sua maioria, a jovens em fase de escolha de uma carreira universitária, atendendo, sobretudo, jovens do ensino médio. Melo-Silva, Bonfim, Esborgeo e Soares (2003) identificaram que, em programas de orientação profissional no Brasil, são atendidas predominantemente as classes média e alta que aspiram cursar o ensino superior. E, para os autores, a Orientação Profissional ainda é vista basicamente como um serviço de atendimento a vestibulandos.

No que se refere ao conceito de orientação profissional, Melo-Silva e col. (2004) o definem como ajuda prestada a uma pessoa visando a solução de problemas relativos à escolha de uma profissão ou ao progresso profissional, levando em consideração as características dessa pessoa e relação dessas com as possibilidades de emprego. Melo-Silva e col. (2004) também consideram que a Orientação Profissional está inserida em um contexto amplo, como um campo de atividade em que, além de auxiliar pessoas em suas decisões profissionais, é possível contribuir com a educação profissional e a transição das pessoas da escola para o trabalho. Moura (2001) identificou um consenso na definição de orientação profissional: “processo de fazer o indivíduo descobrir e usar suas habilidades naturais e as fontes de treinamento disponíveis, a fim de que consiga alcançar resultados que tragam o máximo proveito para si e para a sociedade” (Carvalho, 1995, citado por Moura, 2001, p. 15). Contudo, Magalhães (2007) explicita a falta de definições conceituais bem estabelecidas e compartilhadas pelos orientadores profissionais sobre termos como orientação vocacional, orientação profissional, orientação ocupacional e orientação/aconselhamento de carreira. Outros termos relativos à Orientação Profissional também parecem carentes de definições conceituais claras. A explicitação desses conceitos pode orientar a identificação dos aspectos de cada conceito que tem relação com o processo de “Projetar a vida profissional”.

1.1.2 Conceitos envolvidos no campo da orientação profissional têm relação com o processo de “Projetar a vida profissional”

O exame dos conceitos utilizados pelos orientadores profissionais pode constituir um referencial para identificar as variáveis relacionadas a “Projetar a vida profissional” e que constituem as classes de comportamentos envolvidas nessa classe mais geral e para identificar as lacunas sobre o que ainda precisa ser melhor conhecido sobre esses conceitos. Os principais conceitos que serão examinados são: escolha profissional, projeto profissional, carreira e planejamento de carreira.

Em relação ao processo de escolha profissional, os aspectos mais destacados pelos autores são as variáveis que influenciam essa escolha e que, portanto, são variáveis que parecem compor a escolha. Alguns autores destacam variáveis políticas, econômicas e sociais que possibilitam a definição de um projeto e de uma escolha profissional (Souza, 1997; Ehrlich, Castro e Soares, 2000; Lassance e Sparta, 2003; Gómez, 2006). A influência dos pais e dos familiares no momento de escolher uma profissão também é enfatizada por alguns autores (Dias, 1995; Levenfus, 1997; Soares, 2002; Ribeiro, 2005). Soares (2002) afirma que

os pais constroem projetos para o futuro de seus filhos, com metas e objetivos a alcançar. A autora mostra que a rede de relações familiares (avós, bisavós, tios, primos) está presente nas escolhas das pessoas ao longo da vida, principalmente porque os comportamentos desde criança que são incentivados ou reprimidos estão diretamente relacionados às primeiras aprendizagens dessa criança e determinarão, em certo grau, a formação de seus hábitos e interesses. A necessidade dos filhos de cumprirem as expectativas dos pais varia para cada pessoa e também depende do grupo social, de forma que o jovem pode entrar em uma contradição entre as idealizações dos pais, suas próprias expectativas e suas reais possibilidades de realização profissional.

Outras variáveis como nível sócio-econômico, relações de oferta e procura de emprego, recursos educativos, conhecimento sobre as profissões, herança genética, experiências e relacionamentos estabelecidos durante a vida, meios de comunicação também são consideradas intervenientes na escolha profissional, segundo autores como Magalhães e Redivo (1998), Moura (2001) e Neiva (1995). O grau de influência de cada variável depende, de acordo com as conclusões de Gómez (2006), do tipo de decisão que o estudante ou profissional irá fazer, do momento em que a decisão é feita, do tipo de condições para decidir e das conseqüências da decisão. Dessa forma, descrever e caracterizar os comportamentos da classe geral “Projetar a vida profissional” implica em identificar essas variáveis ambientais com as quais a pessoa se depara e os comportamentos relativos a elas.

As expectativas e percepções sobre a vida profissional são destacadas por vários autores como variáveis que também exercem influência sobre as decisões relativas à vida profissional (Günther e Günther, 1998; Teixeira e Gomes, 2004; Teixeira e Gomes, 2005; Gómez, 2006). Por meio de uma extensa revisão de literatura, Gómez (2006) demonstra a importância do comportamento de perceber as variáveis presentes em cada decisão sobre a carreira. A autora indica que o quanto a pessoa percebe as variáveis relacionadas à sua decisão interfere na decisão, de forma que quanto maior for a capacidade de identificar essas variáveis relativas à decisão, maior a probabilidade de realizar-se em sua carreira. Teixeira e Gomes (2005) mostram que as variáveis de percepção de oportunidades aliadas com variáveis de auto-eficácia (crenças de um indivíduo a respeito da sua capacidade de executar com sucesso um comportamento) e de clareza de autoconceito (quanto as crenças a respeito de si mesmo são claramente definidas, consistentes e estáveis no tempo) são as que mais contribuem para a decisão de carreira. Com base nesses resultados, Teixeira e Gomes (2005) sugerem que a decisão de carreira depende mais da forma como o jovem percebe o mercado

de trabalho do que das condições reais do mercado. Os autores destacam a importância da avaliação coerente das influências do ambiente para decidir a carreira.

Em investigação sobre relações entre trabalho, identidade e projeto de vida, Souza (1997) entrevistou três jovens participantes de um programa de iniciação profissional e resgate de cidadania tendo todos baixo nível de escolarização dos familiares e deles próprios, pais desempregados ou subempregados e cotidiano constituído por experiências de violência e degradação. Souza (1997) constatou que as dificuldades pelas quais os jovens passavam não estavam sendo resolvidas somente com a oportunidade de participação no projeto. A forma como se percebiam e se vinculavam à realidade também se evidenciaram. Os jovens se representavam como “marginais” que se excluía ou se sentiam excluídos da sociedade, ao mesmo tempo em que se sentiam culpados pela inserção nessa sociedade. A percepção desses jovens de que são discriminados evidenciados por expressões como “vindo de onde eu vim”, “o motivo de ser negra”, “vindo de classes baixas” influencia no tipo de decisões que fazem e nas possibilidades que visualizam para si: “esse curso é para pessoal de alto nível, e não posso me dar ao luxo de fazer só por satisfação”.

A condição de vida também é destacada por Günther e Günther (1998) e Ehrlich e col. (2000) como variáveis ambientais que interferem nas decisões profissionais. As relações dessa variável com as possibilidades de escolher uma profissão e com as condições para elaborar um projeto de vida são avaliadas pelos autores. Günther e Günther (1998) apresentam a conclusão de Elder (1997, citado por Günther e Günther, 1988) de que grande talento e criatividade não garantem o sucesso profissional quando não existe estrutura de oportunidade suficiente. Isso porque as oportunidades e pressões das circunstâncias pessoais, históricas e sociais, bem como as escolhas e metas e papéis sociais assumidos estão relacionadas ao curso de vida construído pelo indivíduo. Ehrlich e col. (2000) também indicam que a “situação concreta” do homem, as condições de possibilidade de vida do homem, estão relacionadas às escolhas ao longo da vida, contudo, consideram que o homem não é totalmente determinado por sua condição sócio-histórica.

Com base na teoria de Sartre, Ehrlich e col. (2000) afirmam que o homem é um ser livre para escolher em cada ação o homem que deseja ser e definir, assim, seu ser e seu futuro possível. Mas essas escolhas são feitas em função de possibilidades concretas, a partir de suas relações e mediações com grupos e com as condições materiais existentes. Os autores explicam que, em situação de uma escolha profissional, as ações concretas do indivíduo, os desejos e exigências da família e amigos constituem um “movimento concreto” do homem em

função do seu projeto e desejo de ser; e concluem: “Encontramos portanto, aquilo que ele projeta ser como resultado de cada uma de suas ações sob determinadas condições sociológicas e materiais” (Ehrlich e col., 2000, p. 74). O aspecto importante que pode ser deduzido da exposição da discussão dos autores é, portanto, a possibilidade do homem modificar e escolher o que fazer e, assim, modificar também sua própria condição. É possível supor que, mesmo com as limitações das condições concretas de vida do homem, existem possibilidades de projetar a vida profissional para produzir conseqüências que beneficiem o próprio profissional, a população a quem seu trabalho beneficiará e aqueles que lhe são próximos.

Ao investigar aspectos relacionados à escolha da profissão, vários autores se referem a outro conceito, sem defini-lo com precisão, que necessita ser examinado: o projeto profissional (Lucchiari, 1993; Krawulski, 1998; Ehrlich e col., 2000; Soares, 2002; Teixeira e Gomes, 2004; Ribeiro, 2005; Valore e Viaro, 2007). O ingresso do adolescente na universidade é considerado por Teixeira e Gomes (2004) como uma atividade exploratória que ainda não corresponde a um projeto de vida refletido e elaborado. Dentre os aspectos que necessitam ser examinados para facilitar a escolha, segundo Lucchiari (1993) estão as questões: qual meu projeto de vida, como me vejo no futuro desempenhando meu trabalho. Ribeiro (2005) investigou a hipótese de que cada estudante tem um projeto pessoal e profissional que é destinado para si por sua família. Embora algumas características do que é um projeto de vida e variáveis relacionadas a esse fenômeno sejam apresentadas pelos autores, ainda falta explicitação mais clara do que é um projeto. Valore e Viaro (2007), por exemplo, organizaram as seguintes categorias a partir de relatos de jovens sobre “projeto de vida”: profissão, constituição de família, estudo e preparo profissional, realização e felicidade pessoal, viagens, amizades, aquisição de bens materiais, melhoria e auxílio ao mundo. Nos trabalhos citados não foram encontradas referências à “projetar” ou à comportamentos específicos para elaborar um projeto, a ênfase está no projeto como um produto, mas o processo para produzi-lo ainda é pouco claro na literatura. Por isso, é necessário esclarecer algumas perguntas: O projeto profissional é apenas uma idéia, uma formulação de quem escolhe? É uma espécie de orientador para as diversas escolhas e decisões do indivíduo? É um produto constituído aleatoriamente pelas diversas escolhas? Quais comportamentos são mais apropriados para elaborar um projeto de vida consistente? Construir um sistema comportamental da classe geral de comportamentos que constituem “Projetar a vida profissional” possibilitará responder à essas questões com mais clareza.

Outra autora que utiliza o conceito de projeto profissional é Soares (2002), que afirma ser possível, por meio de um projeto, construir-se um futuro desejado, esperado. Para a autora o projeto não pode ser para um futuro longínquo, nem se limitar a um futuro imediato, ele jamais é realizado por completo e é sempre passível de modificações. A autora se aproxima da definição de um projeto ao discutir a influência da família no estabelecimento de um projeto profissional, quando conclui que o projeto não é uma soma de desejos e ideais dos pais, aos quais o filho irá se adaptar, mas um conjunto contraditório no qual se estabelecem objetivos a alcançar e se evitam alguns desejos e modelos. O projeto a que Soares (2002) se refere está relacionado ao comportamento de efetivamente “Projetar a vida profissional”? Esse projeto parece se aproximar de um desejo, uma possibilidade pouca estruturada do futuro, que é desejado, esperado, mas não planejado de forma sistemática.

A relação do projeto com o futuro, possível, desejado ou planejado, é uma característica destacada por vários autores ao se referir a projeto de vida ou projeto profissional. Para Souza (1997) o projeto é aquilo que desejamos ser e possibilita um “salto para o futuro”. Souza (1997) explica que a identidade dos indivíduos é determinada por suas condições históricas, e implica em uma transformação que ocorre a partir da relação do sujeito com o mundo, com os outros e com o projeto de futuro. Para Bohoslavsky (1987) o homem é um ser que tem a capacidade de escolher seu futuro, e por isso, em sua teoria, o futuro tem importância atual e ativa no estabelecimento de um projeto. Ehrlich e col. (2000), referindo-se à teoria de escolha de Bohoslavsky (1987), concluem que o sujeito experimenta angústia ao escolher uma profissão, porque nesse momento não está escolhendo apenas um fazer, mas também um ser. É seu futuro que está sendo definido para si mesmo e para aqueles que têm relação com sua escolha. Krawulski (1998) afirma que escolher a profissão significa escolher uma atividade de trabalho à qual boa parte do futuro será dedicada. Essa relação do projeto com o futuro indica que, ao decidir sobre a vida profissional, a concretização do projeto muitas vezes não será imediata, mas as decisões modificam as possibilidades de vida no futuro. O resultado futuro de um projeto parece ser uma característica importante da classe geral “Projetar a vida profissional”, mas quais são os demais componentes dessa classe geral? Qual a relação dessa característica com os demais componentes dessa classe geral?

O trabalho em orientação profissional com adultos está se configurando como uma nova forma de atuação do orientador profissional, porém ainda pouco explorada (Melo-Silva e col. 2003). Dessa forma, surge outro conceito estudado pela orientação profissional que parece ser útil examinar para estabelecer as possíveis relações com a classe de

comportamentos “Projetar a vida profissional”: o conceito de carreira. Balassiano, Ventura e Filho (2004) discutem as mudanças no conceito de carreira e a relação dessas mudanças com as transformações no mundo do trabalho. Os autores afirmam que o conceito de carreira pode ser dividido em duas fases distintas: “tradicional” e “moderno”, sendo que o conceito moderno começa a aparecer a partir da década de 1970. No conceito “tradicional” de carreira, esta é caracterizada por relativa estabilidade e progressão linear vertical (acompanhando a estrutura de empresas “verticalizadas”: muitos cargos e hierarquias), e a carreira é gerenciada pela empresa na qual o indivíduo é empregado. O conceito “moderno” de carreira é caracterizado pela instabilidade, descontinuidade, e horizontalidade da própria carreira (acompanhando estrutura de empresas “horizontalizadas”: cargos distribuídos em poucos níveis hierárquicos). Balassiano e col. (2004) apresentam o modelo de carreira proteana proposta por Hall (1996, citado por Balassiano e col., 2004) no qual o principal objetivo da carreira é o “sucesso psicológico do indivíduo” caracterizado por um sentimento de orgulho e realização pessoal, por alcançar seus objetivos de vida, felicidade familiar, paz interior, dentre outros. A denominação carreira proteana deriva do mito do deus grego Proteus que possuía a habilidade de mudar de forma de acordo com sua vontade. Nessa nova perspectiva, o indivíduo realiza um “contrato psicológico” consigo mesmo, sendo que o critério para o sucesso se torna algo “interno”. Ao desenvolver um trabalho sobre os comportamentos que compõem a classe geral “Projetar a vida profissional” é necessário avaliar: sentimentos são suficientes para escolher uma carreira? Qual a relevância do conceito de carreira “proteana” para projetar a vida profissional? No processo de descrever e caracterizar os comportamentos que compõem a classe geral “Projetar a vida profissional” é importante avaliar o conceito e também as decorrências desse tipo de modelo de carreira no qual o indivíduo é o único responsável por seu desenvolvimento, a fim de possibilitar o desenvolvimento de intervenções profissionais que promovam benefícios ao indivíduo e ao ambiente em que está inserido.

No final do século XX e início do século XXI, a carreira é definida como uma espécie de seqüência de acontecimentos relacionados ao trabalho. Mais especificamente, Stoner e Freeman (1999, p. 417) explicitam que carreira envolve a noção de “trabalhos correlacionados a determinado campo, ao longo de uma dimensão temporal”. Greenhaus (1999, p. 9) define carreira como “um padrão de experiências relacionadas ao trabalho que abrange o curso da vida de uma pessoa”. Para Macedo (1998, p. 177), carreira é “a seqüência de experiências ocupacionais ao longo do tempo, que pode ocorrer ou não na mesma profissão, seja na condição de empregado, trabalhador por conta própria, ou, ainda, como empresário”. Soares

(2000, p. 36) conceitua carreira como “a continuidade da vida do indivíduo no trabalho, para produzir algo; pode ser a seqüência de envolvimento deste nas experiências de trabalho ao longo da vida”. Ao descrever e caracterizar os comportamentos que compõem a classe geral “Projetar a vida profissional”, um dos aspectos a ser considerado é: de que forma o indivíduo se relaciona com sua “carreira”, com os acontecimentos ao longo de sua vida profissional? Ou quais são os comportamentos relevantes que alguém necessita apresentar em relação à sua carreira?

A discussão sobre o conceito de carreira é ampliada por Schein (1996) que explicita que o termo é utilizado por vezes para indicar que alguém “segue carreira”, ou seja, alguém cuja vida profissional é bem estruturada e mantém progresso constante. Em outras situações, carreira pode significar a maneira como a vida profissional de alguém é desenvolvida ao longo do tempo, e como é percebida pela pessoa. Schein (1996) descreve dez fases da carreira, reconhecidas pela pessoa e pela sociedade: 1) crescimento, fantasia, exploração; 2) educação, treinamento; 3) ingresso no mundo profissional; 4) treinamento básico, socialização; 5) admissão como membro; 6) estabilização no emprego, permanência como membro; 7) crise no meio da carreira, reavaliação; 8) avanço, recomeço, estabilização; 9) desligamento; 10) aposentadoria. É possível observar que o modelo de trabalho ao qual essas etapas estão relacionadas é o emprego, e a carreira parece ser linear e contínua. Há uma discussão sobre o declínio das formas tradicionais de trabalho e a crise no mundo do trabalho e emprego (Coutinho, 1993; Krawulski, 1998; Kovács, 2003) que indica que um modelo com etapas subseqüentes e bem definidas como apresentado por Schein (1996) não corresponde mais à realidade de boa parte dos trabalhadores. Apesar disso, em cada uma das etapas, é possível identificar comportamentos do trabalhador relacionados à sua carreira ou vida profissional que poderão ser ponto de partida para novas descobertas acerca de quais são os comportamentos envolvidos na classe geral “Projetar a vida profissional”, tais como: preparar-se para o processo de treinamento para exercício da profissão; aprender a profissão; tomar conhecimento da realidade do trabalho; identificar seus pontos fortes e fracos; reavaliar a carreira, entre outros.

Tanto a organização sistemática da carreira quanto a intervenção de orientadores profissionais sobre o desenvolvimento e as decisões relativas à carreira são conhecidas tradicionalmente como “planejamento de carreira”. Bisquerra (1990, citado por Soares, 2000) define planejamento de carreira como o processo no qual os indivíduos identificam “habilidades”, interesses, valores; avaliam opções relacionadas a suas características pessoais

e estabelecem objetivos profissionais e planos para obtenção desses objetivos. Estabelecer objetivos possibilita aos profissionais identificar prioridades, e guiar suas decisões de carreira com mais precisão e clareza (Gómez, 2006). Para Stoner e Freeman (1999), o início do planejamento de carreira individual é a definição do que alguém pretende do trabalho, da carreira e da vida. Os benefícios de assumir o desenvolvimento da própria carreira são explicitados por Gómez (2006): direcionar da melhor forma o crescimento profissional, possibilitar um maior grau de percepção quanto aos aspectos que facilitam ou dificultam o processo de decidir. A autora avalia que a ausência de um planejamento de carreira com objetivos profissionais delimitados proporciona decisões com grau menor de percepção sobre aspectos que exercem influência sobre a carreira, e isso pode significar inércia profissional quando o profissional não percebe ou desconsidera suas preferências pessoais, aspirações, competências, objetivos e valores. Estabelecer objetivos e definir o que se pretende com o trabalho, a carreira e a vida são, provavelmente, comportamentos da classe geral “Projetar a vida profissional”, e são, possivelmente, classes de comportamentos bem mais complexas do que parecem inicialmente, constituídas também por outros comportamentos menos abrangentes. Descobrir de que forma esses comportamentos se organizam em um sistema pode contribuir para aumentar o conhecimento sobre esses processos comportamentais e melhorar as condições para intervir sobre eles.

Mas, o que é planejar? E o que é projetar? Existem diferenças entre os conceitos? Definições sobre esses conceitos foram encontradas em dicionários e livros de Administração, portanto esse material será utilizado para orientar uma definição mais precisa do que seja “Projetar a vida profissional”. No Dicionário REFA (1985, p. 112) planejamento consiste “na busca e determinação sistemática de objetos, assim como na preparação de tarefas cuja execução é imprescindível para se alcançar tais objetivos. Previsão e fixação de desenvolvimento e dados futuros da empresa (dados previstos). O “planejamento” é a antecipação mental sistemática e orientada a uma finalidade concreta da futura atividade econômica”. No mesmo dicionário, “projeto” é definido como “um plano de realização de proporções consideráveis, único e complexo, em cujo planejamento, coordenação e controle, assim como execução, participam, em geral, várias seções de uma empresa ou várias empresas. O começo e o fim da execução do projeto estão definidos” (p. 133). Gehringer (2002, p. 152) apresenta a origem do termo planejamento e explicita o processo em linguagem metafórica: é o nome do ato de “definir o roteiro e as variáveis de um projeto” e vem do latim *applaneare*, “limpar e nivelar o terreno”, “embora o termo ‘planejamento’ tenha sido criado

no século XX, o princípio continua o mesmo: se o terreno não for adequadamente preparado, a execução não vai parar em pé”.

Uma distinção entre planejamento e projeção futura é feita por Alday (2000), ao destacar a importância do planejamento estratégico para as empresas. O autor explica que “planejar” é uma palavra apropriada para se referir ao estabelecimento de ações para atingir um resultado bem definido, quando se tem certeza da situação em que as ações serão desenvolvidas e controle quase absoluto das variáveis que garantirão o sucesso do resultado. Contudo, nas condições impostas às organizações no início do século XXI, marcadas por acirrada competitividade de mercado, exigência cada vez maior de qualidade e inovações tecnológicas abundantes, é necessário um raciocínio explorador e não determinístico chamado por Alday (2000) de “projeção futura”. A noção de “projeção futura” proposta por Alday (2000) implica em coletar constantemente informações sobre o que está acontecendo no ambiente interno e externo à empresa para avaliar as estratégias de ação em curso e envolve a necessidade de se adaptar continuamente às consequências dessas estratégias. A partir dessa definição, o autor explicita etapas de um processo de administração estratégica que envolve tanto projetar o futuro quanto planejar: 1) execução de uma análise do ambiente, que visa identificar riscos e oportunidades presentes e futuras; 2) estabelecimento de uma diretriz organizacional, ou seja, da missão e objetivos da empresa; 3) formulação de uma estratégia organizacional, que é um curso de ação para garantir que a empresa alcance seus objetivos; 4) implementação da estratégia organizacional; e 5) controle estratégico, que envolve monitoração e avaliação do processo para melhorá-lo.

De que forma essas definições de planejamento, projeto e suas etapas poderiam ser organizadas em um sistema comportamental? Botomé, Kubo, Matanna e col. (2003) organizaram classes gerais das competências profissionais do psicólogo em 18 classes gerais de comportamentos divididas em três conjuntos apresentados na Tabela 1.1: processos de produção de conhecimento, processos de aprendizagem e processos de alterações em relação a fenômenos psicológicos. Apesar das especificidades dessas classes que se referem a comportamentos de psicólogos, a organização dessas classes pode orientar a composição de um modelo para organizar comportamentos de projetar a vida profissional, visto que parece englobar os aspectos principais indicados nas definições de projeto encontradas na literatura. A sequência de classes de comportamentos apresentada por Botomé e col. (2003) representada por algarismos romanos na primeira coluna, algarismos arábicos na segunda

coluna e letras maiúsculas na terceira coluna podem orientar a organização de classes de comportamentos de “projetar a vida profissional” derivadas da definição de “projeto”.

TABELA 1.1

CLASSES GERAIS DE COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS DO PSICÓLOGO EM RELAÇÃO AOS PROCESSOS DE PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO, DE APRENDIZAGEM E DE ALTERAÇÕES EM RELAÇÃO A FENÔMENOS PSICOLÓGICOS. REPRODUZIDO DE BOTOMÉ E COL. (2003).

PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO SOBRE FENÔMENOS PSICOLÓGICOS (PESQUISA)	PRODUÇÃO DE APRENDIZAGEM RELACIONADA A FENÔMENOS PSICOLÓGICOS (ENSINO)	PRODUÇÃO DE ALTERAÇÕES EM FENÔMENOS PSICOLÓGICOS (INTERVENÇÃO)
I Delimitar problema de produção de conhecimento sobre fenômenos psicológicos	1 Caracterizar necessidades de aprendizagem relacionadas a fenômenos psicológicos	A Caracterizar necessidades sociais em relação a alterações em fenômenos psicológicos
II Planejar coleta de dados relativa a produção de conhecimento sobre fenômenos psicológicos	2 Construir programas de produção de aprendizagem relacionada a fenômenos psicológicos	B Projetar intervenções relacionadas a fenômenos psicológicos
III Coletar dados relevantes para responder a perguntas de produção de conhecimento sobre fenômenos psicológicos	3 Desenvolver programas de aprendizagem relacionada a fenômenos psicológicos	C Executar intervenções projetadas em relação a fenômenos psicológicos
IV Organizar e analisar dados coletados para responder a perguntas de produção de conhecimento sobre fenômenos psicológicos	4 Avaliar processo e programas de aprendizagem relacionada a fenômenos psicológicos	D Avaliar intervenção realizada em relação a fenômenos psicológicos
V Interpretar dados analisados para responder a perguntas de produção de conhecimento sobre fenômenos psicológicos	5 Aperfeiçoar processos e programas de aprendizagem relacionada a fenômenos psicológicos	E Aperfeiçoar intervenções em relação a fenômenos psicológicos, a partir de dados de avaliação
VI Comunicar conhecimento produzido sobre fenômenos psicológicos	6 Comunicar descobertas feitas em programas e processos de aprendizagem relacionada a fenômenos psicológicos	F Comunicar descobertas feitas em processos de intervenção sobre fenômenos psicológicos

A partir das definições apresentadas, é possível considerar que planejar envolve basicamente “definir variáveis”, “estabelecer objetivos”, “prever desenvolvimento e dados” e “preparar tarefas”, enquanto projetar é mais abrangente, pois envolve o próprio planejamento, além do controle e da execução. Quais as decorrências desses conceitos para identificar os comportamentos de projetar a vida profissional? Projetar a vida profissional engloba o planejamento, e requer também executar aquilo que foi planejado. Que outros comportamentos estão envolvidos no processo de “Projetar a vida profissional”? Que comportamentos mais simples compõem “Projetar a vida profissional” e planejar a carreira? Que comportamentos são pré-requisitos para alguém ser capaz de “Projetar a vida profissional”?

As noções de escolha profissional, escolha de carreira, projeto profissional, projeto de vida são utilizados com frequência como sinônimos ou sem uma definição específica pelos autores, o que indica uma necessidade de estudos para precisar e diferenciar mais claramente esses conceitos. Contudo, a partir do exame dos conceitos utilizados em orientação profissional e dos dicionários já é possível definir provisoriamente “Projetar a vida profissional” como uma classe abrangente de comportamentos, que envolve “identificar as variáveis que interferem nas escolhas profissionais”, “planejar aspectos referentes à vida pessoal e profissional”, “executar as ações planejadas”, “avaliar os resultados dessas ações” e “aperfeiçoar o projeto desenvolvido”. Contudo, esses são apenas alguns dos comportamentos que provavelmente fazem parte da classe geral “Projetar a vida profissional”, e são também comportamentos muito abrangentes.

Com essa definição de “Projetar a vida profissional” é possível ensinar pessoas de qualquer faixa etária e classe social a serem capazes não apenas de escolher uma profissão ou planejarem uma carreira, mas de projetarem sua vida profissional como uma forma de melhorarem suas condições de vida profissional. A organização dos processos descritos pelos conceitos “escolha profissional”, “carreira”, “projeto profissional” em um sistema comportamental é um empreendimento desejável, na medida em que possibilita tornar mais claras e precisas as relações entre esses processos. Possibilita também tornar mais claros os comportamentos relevantes relativos às decisões sobre vida profissional e ensiná-los com segurança em programas de Orientação Profissional. Demonstrar a relevância de ensinar os comportamentos da classe geral “Projetar a vida profissional” exige explicitar algumas implicações desse processo.

1.2 Aprender a projetar a vida profissional: uma necessidade social

Qual é a função do comportamento de projetar a vida profissional? E qual a importância de aprender os comportamentos da classe geral “Projetar a vida profissional”? Nas decisões sobre tipo de curso superior ou técnico a realizar, nos conflitos no exercício da profissão, na orientação ou planejamento de carreira é a relação homem-trabalho que está em exame (Ehrlich e col., 2000). No entanto, as características dessa relação passam por constantes transformações e as exigências em relação à qualificação profissional, produtividade no trabalho e lucro são cada vez maiores, acarretando muitas vezes em sofrimento para os indivíduos (Gondim e col., 2001; Kovács, 2003). Projetar a vida profissional requer lidar com todas essas exigências e identificar critérios relevantes para decidir em relação à aspectos profissionais e, assim, promover (1) bem-estar em relação à vida profissional e (2) condições de vida e trabalho apropriadas para si e para os outros. Daí a relevância de aprender de forma eficaz e eficiente os comportamentos relacionados à classe geral “Projetar a vida profissional”.

Em revisão de literatura sobre aspectos históricos do significado do trabalho, Krawulski (1998) destaca que a Revolução Industrial trouxe também mudanças significativas na “atmosfera psicológica”. O desejo de riqueza e sucesso material passou a controlar a relação do homem com o trabalho. Contudo, também houve um aumento de insegurança, isolamento e ansiedade do trabalhador. A industrialização acelerada deu início a um processo no qual houve gradativa desapropriação dos meios de produção e geração de força de trabalho. Gondim e col. (2001) examinam que as transformações no mundo do trabalho no século XX, marcadas pela crise do modelo Taylorista e ênfase na qualidade de vida no trabalho, qualidade no trabalho e adoção de novas tecnologias repercutiram no perfil de trabalhador exigido pelos contratantes. De acordo com os autores, surgiu a necessidade do trabalhador se preparar não só tecnicamente, mas também afetivamente. Diante dessas condições, é necessário avaliar qual o tipo de intervenção relevante ao lidar com estudantes e profissionais que se deparam com essas exigências e qual a função da intervenção, seja por psicólogos, pedagogos, orientadores profissionais: Ensinar as pessoas a simplesmente se adequarem a esse novo perfil? Eliminar, compensar, atenuar sofrimento causado pelas exigências e oscilações no mundo do trabalho? Auxiliar as pessoas a criarem condições diferentes? Somente discutir a situação? Uma intervenção que promova o desenvolvimento de comportamentos para que profissionais (ou futuros profissionais) sejam capazes de avaliar

as exigências para decidir de forma mais adequada trará, provavelmente, maior autonomia e bem-estar a esses profissionais.

Projetar a vida profissional requer que o profissional avalie quais são especificamente as exigências com as quais irá se deparar em relação à sua atuação e qual a relevância e decorrências do atendimento dessas exigências para o desempenho profissional. Leite (1994, citado por Gondim e col., 2001) enumera algumas características exigidas do profissional atualmente: I) Comprometido, pois são oferecidas oportunidades de participação, II) Autônomo, pois é permitido tomar algumas decisões, III) Instruído, pois deve lidar com novas tecnologias e IV) Criativo e flexível, pois tem liberdade de executar seu trabalho e condições de redesenhar o seu cargo. Visto que essas exigências são situações com as quais profissionais se deparam ao projetar a vida profissional e ao longo de suas carreiras, é relevante avaliar de que forma elas afetam seu desempenho profissional, influenciam suas decisões e identificar a melhor forma de agir em relação às exigências.

Essas transformações no mundo do trabalho criaram uma condição em que o homem experimenta pelo menos cinco tipos de insegurança, de acordo com Mattoso (1994): insegurança no mercado de trabalho, no emprego, nas formas de contratação e nas organizações representativas dos trabalhadores e em relação à renda. Os alunos entrevistados por Magalhães e Redivo (1998) que estavam fazendo re-opção de curso também demonstraram ansiedade e indecisão quanto a melhor opção profissional, devido às incertezas sobre o futuro no mundo do trabalho e suas mudanças. Os entrevistados mostraram desejo de obter vantagens no mundo competitivo e, de acordo com os autores, os indivíduos fazem suas opções sem clareza sobre as variáveis relacionadas à escolha em busca de garantias que não existem mais, como empregos vitalícios. Essa insegurança em relação à vida profissional indica que as condições de trabalho estão sendo aversivas para uma parcela dos trabalhadores, os quais necessitam aprender a identificar variáveis ambientais que controlam sua ação, para modificá-la de forma a produzir uma condição de vida e de trabalho melhor para si e para os outros. Lassance (2005) enfatiza a importância da afetividade e cognição desenvolvidas ao longo da vida como aspectos relevantes para o enfrentamento de situações geradoras de tensão e insegurança no trabalho, para a elaboração de estratégias de enfrentamento e adaptação ao trabalho.

Estudos sobre os significados atribuídos ao trabalho pelos trabalhadores têm sido desenvolvidos em Psicologia, desde a década de 1980. Zanelli e Silva (2008) consideram que o trabalho é a principal fonte de significados na vida daqueles que exercem atividades formais

ou informais. Um trabalho significativo para o sujeito é emancipador, enquanto um trabalho sem significado é alienante. Para Coutinho (1993), a perda do significado do trabalho atinge quase todas as atividades profissionais e é resultado de uma modernização que visa, sobretudo, o lucro e a produtividade, em detrimento do bem-estar da população. Para que o trabalho não se torne “alienante” pela excessiva preocupação com lucro e produtividade, parece necessário que os profissionais sejam capazes de identificar critérios relevantes para decidir em relação à aspectos profissionais, em que seja avaliado, por exemplo, a função do trabalho que será desenvolvido.

Apesar de todas as mudanças ocorridas no mundo do trabalho, a preparação de estudantes e profissionais para o desenvolvimento e planejamento de suas vidas constantemente, em qualquer etapa da vida profissional que facilite lidar com essas transformações ainda não parece ser objeto sistemático de investigação por profissionais que trabalham com orientação profissional. Foi identificado por Teixeira e Gomes (2004) que são realizadas poucas pesquisas sobre o momento de transição dos jovens da universidade para o mercado de trabalho, ou para a vida profissional, sendo que a maioria dos estudos investiga a transição entre o nível médio de ensino e o mundo do trabalho ou universidade. Em relação aos universitários, as pesquisas têm dado mais ênfase ao ajuste, evasão, troca de curso e permanência na universidade, mas o momento de transição para a vida profissional pouco tem sido investigado (Teixeira e Gomes, 2004). Estudos no campo da Orientação Profissional parecem enfatizar os momentos críticos da vida profissional, como escolha de um curso superior, e mais recentemente, mudança de curso superior, mudança de profissão, aposentadoria. A preocupação com a continuidade da vida profissional, seu planejamento e desenvolvimento pode ser evidenciada com o desenvolvimento de programas de planejamento de carreira a partir da década de 1970 (Martins, 2001), mas ainda é insuficiente para atender a necessidade da população.

Descobrir os comportamentos relativos a “Projetar a vida profissional” a serem ensinados à população em geral é uma necessidade que fica evidente pelas constatações de alguns pesquisadores. Melo-Silva e col. (2003) e Melo-Silva e col. (2004) evidenciaram que uma restrita parcela da população, constituída em sua maioria por estudantes de classe média e alta, é atendida por programas de orientação profissional, embora alguns programas para atender classes menos privilegiadas da população já estejam sendo desenvolvidas (Duran, 1995; Sarriera e col., 2000; Gondim, Almeida, Penna e Figueiras, 2001; Bressan, Godoy e Lunardelli, 2004). Outro aspecto que indica a necessidade de intervenção pode ser

identificado pelas descobertas de Teixeira e Gomes (2004) que observaram que os estudantes começam a se preocupar com o que irão fazer depois de formados, em geral, somente no último ano ou semestre de seus cursos. Os dados encontrados evidenciam que não há exploração das alternativas profissionais existentes de forma sistemática nem estratégias nesse sentido desenvolvidas pelos estudantes. Uma das conclusões dos autores é que os estudantes entrevistados apresentaram uma postura passiva diante da formação profissional, que ocorreu de forma não planejada. O processo de escolher outro curso superior empreendido pelos alunos entrevistados por Magalhães e Redivo (1998) não foi significativamente diferente do primeiro processo de escolha. Os autores concluíram que ambos os processos constituíram tentativas de encontrar uma profissão ideal, mas sem muitas discriminações ou exploração das profissões e de suas próprias características, sugerindo dificuldades na elaboração de projetos profissionais. Os dados indicam dificuldades dos estudantes em elaborar projetos profissionais e, portanto, necessidade de criar condições de aprendizagem para que desenvolvam estratégias de ação e planejem adequadamente sua formação e vida profissional.

A importância de desenvolver programas de orientação profissional para que as pessoas encontrem possibilidades alternativas para melhorar sua condição de vida, considerando o contexto em que vivem pode ser constatada por meio dos dados de algumas pesquisas. Günther e Günther (1998) investigaram de que maneira as diferenças de oportunidade educacional e outras variáveis ocupacionais influenciavam as expectativas quanto ao futuro de jovens. Foram entrevistados 335 jovens entre 11 e 19 anos, dentre os quais 100 estavam matriculados em escola particular, 112 em escola pública e 123 em instituições públicas destinadas a meninos carentes. Ao lado de profissões modestas como pedreiro, camelô, vigia, faxineira, alguns jovens de escolas para meninos carentes escreviam profissões que desejavam ter: senador, dono de banco, embaixador, empresário, evidenciando uma idealização que não corresponde com as possibilidades profissionais desses jovens, dadas suas condições atuais de vida. Nesse sentido, avaliar possibilidades profissionais concretas, criar oportunidades de inserção profissional satisfatórias são comportamentos de valor para profissionais de qualquer área e que podem ser ensinados nos programas de Orientação Profissional.

A insatisfação dos trabalhadores com diversos aspectos de seu trabalho, as doenças causados pelo trabalho e o sofrimento vêm sendo evidenciada por vários autores (Coutinho, 1993; Santos-Filho e Barreto, 1998; Lacaz, 2000; Batista, Vieira, Cardoso e Carvalho, 2005; Petroski, 2005). Diversos programas estão sendo implantados visando à satisfação, bem-estar

e qualidade de vida no trabalho (Fernandes, 1996; Vasconcelos, 2001; Limongi-França e Arellano, 2002). Mas a que aspectos a satisfação das pessoas no trabalho (em diversos graus) pode se referir? Seligmann-Silva (1994) indica que existem diferenças consideráveis entre as pessoas referentes às características do trabalho relacionadas à percepção de satisfação. Para algumas pessoas, um ambiente tranquilo e uma atividade mental concentrada proporcionam bem-estar, para outras pessoas um ambiente com muitos estímulos, sonoros, visuais, e com exigência de movimentação é mais gratificante. A satisfação pode estar relacionada às outras características do trabalho como: relações que estabelece com colegas e superiores; tipo de atividade que realiza; autonomia para executar suas tarefas e decidir sobre algo. Autores como Decol (2007) e Zemke, Raines e Filipczak (2000) sugerem que as transformações na sociedade e no mundo do trabalho também modificam aquilo que é valorizado pelas pessoas que podem ser aspectos que se relacionam com os níveis de satisfação no trabalho. Alguns desses aspectos identificados por Decol (2007) são: trabalhar no escritório ou em casa (local de trabalho); ter um lugar na mesa da presidência (status e poder); ficar em casa com filhos, não ter hora para acordar (lazer e vida pessoal); aposentar-se com dinheiro aos 50 anos (renda); ter um trabalho que tenha uma “causa” (tipo de trabalho); servir a comunidade.

É possível notar que uma diversidade de variáveis está envolvida no quanto uma pessoa se sentirá bem ou não em seu trabalho. Ser capaz de avaliar a relevância de cada variável e de definir o que é necessário para viver bem parecem comportamentos desejáveis de quem está desenvolvendo sua vida profissional que podem ser uma forma de prevenir futuras frustrações ou insatisfações. Gómez (2006) questiona se a insatisfação profissional pode ser uma consequência de decisões pouco planejadas e controladas essencialmente por determinantes sociais como prestígio, status, reconhecimento. Nessa direção, é desejável que um programa para ensinar as pessoas a “Projetar a vida profissional” em que essas e outras variáveis sejam bem avaliadas e planejadas pelos alunos seja feito.

A necessidade de auxiliar as pessoas a elaborar projetos de vida coerentes com suas necessidades, interesses e também com as necessidades sociais se evidencia por meio do breve exame das condições de trabalho e acesso ao trabalho com a qual estudantes e profissionais se deparam. Ainda é a minoria que tem acesso aos programas de Orientação profissional e estudantes de nível médio e superior, profissionais recém-formados, profissionais desempregados de diferentes níveis sócio-econômicos apresentam dificuldades em definir sua vida profissional e decidir baseadas em análises realistas das variáveis do ambiente em que irão atuar profissionalmente. Fica evidenciada a necessidade de preparar as

peessoas para lidarem melhor com as exigências impostas pelo mercado de trabalho, atenderem necessidades sociais, identificarem critérios relevantes para tomar decisões profissionais e criarem condições de vida e trabalho mais apropriadas. Dentre esses, um aspecto em especial merece considerações mais aprofundadas: a capacidade de avaliar necessidades sociais como uma dimensão importante de “Projetar a vida profissional”.

1.3 Relação entre projetar a vida profissional e os conceitos de mercado de trabalho e campo de atuação profissional

Em relatos de programas de orientação e re-orientação profissional, inserção no mercado de trabalho, e outros similares existentes no Brasil, é possível identificar uma ênfase na preocupação com a inserção e permanência de jovens e adultos no mercado de trabalho, ou seja, com a obtenção de um emprego e o atendimento de demandas dos contratantes (Magalhães e Redivo, 1998; Sarriera e col., 2000; Gondim e col., 2001; Teixeira e Gomes, 2004). Por outro lado, nesses programas as discussões sobre que tipo de intervenção de pessoas capacitadas a sociedade necessita, quais possibilidades relevantes e promissoras de atuação profissional que podem surgir a partir da avaliação dessas necessidades e quais as conseqüências do trabalho profissional desenvolvido sob essa perspectiva ainda são incipientes, embora alguns autores já tenham evidenciado a importância dessas avaliações ao orientar as pessoas em suas decisões profissionais (Pelletier e col., 1985; Lassance e Sparta, 2003; Sparta e Gomes, 2005; Valore e Viaro, 2007). Os comportamentos de identificar necessidades sociais e possibilidades de atuação para atendê-las, parecem constituir-se em elementos que necessitam orientar as decisões de pessoas ao projetar seu futuro profissional e ao longo de toda vida profissional.

Distinções entre os conceitos de mercado de trabalho e campo de atuação profissional foram examinadas por Botomé e Kubo (2002). De acordo com os autores, o núcleo do conceito de mercado de trabalho é definido por obter emprego e atender demandas da empresa, enquanto o núcleo do conceito de campo de atuação é intervir nos problemas e necessidades sociais e mudar situações indesejáveis existentes. São as ofertas de trabalho que definem o mercado de trabalho, no qual há uma preocupação com tipos de cargos e profissões, e a aprendizagem é voltada para instrumentos e teorias já utilizados e para atividades, rotinas e técnicas de trabalho. Por outro lado, são as necessidades sociais e possibilidades de atuação em relação a elas que definem o campo de atuação profissional. As perspectivas de trabalho são construídas em relação ao campo de atuação, pois a ênfase não

está em rotinas e práticas do passado, a preocupação é com as funções das atividades e não somente com a atividade em si. Ao formar um profissional é importante que ele esteja preparado para lidar com necessidades sociais existentes e descobrir possibilidades de atuação tanto quanto ser capaz de atender demandas do mercado que caracterizam a parte mais conhecida do campo de atuação profissional. Ao discutir a responsabilidade social das universidades e programas de pós-graduação, Botomé e Kubo (2002) avaliam que as universidades precisam planejar e gerir os cursos de graduação orientados pelo conceito de campo de atuação profissional, e disso decorre que a formação de profissionais necessita ser orientada pelo mesmo conceito. Assim, as possibilidades de atuação sobre necessidades da população que irá atender são aspectos a serem levados em consideração por profissionais ao projetar sua vida profissional.

Cada um dos conceitos (mercado de trabalho e campo de atuação profissional) indica situações diferentes com as quais alguém se depara ao projetar a vida profissional e que, portanto, necessitam ser explicitadas e levadas em consideração ao investigar esse processo. A formação do profissional necessita ser orientada tanto pelo o conceito de mercado de trabalho que se refere à preparação do profissional para discriminar diferentes empresas, buscar vagas de emprego, lidar com cargos, funções, rotinas a serem aprendidas e cumpridas quanto pelo conceito de campo de atuação profissional que envolve o conceito de mercado de trabalho. A capacitação do profissional para lidar com seu campo possibilitará considerar e dar prioridade às necessidades da população que irá atender, às novas possibilidades para intervir sobre essas necessidades e à função de cada intervenção feita. Isso significa que um profissional orientado pelo conceito de campo de atuação pode estar empregado em uma instituição e sua atuação ser baseada nas funções e conseqüências do trabalho que realiza, como também observar normas, regras, rotinas e atividades pré-estabelecidas, que incluem técnicas e instrumentos de trabalho.

Pesquisadores na área de Orientação Profissional, desde Pelletier e col. (1985), destacam a necessidade de considerar o contexto social como um orientador das decisões profissionais (Lucchiari, 1993; Soares, 2002; Moura e Menezes, 2004, Valore e Viaro, 2007). Pelletier e col. (1985) indica a necessidade de “descobrir que existem, no meio imediato e na sociedade em geral, problemas para resolver e tarefas para realizar (sensibilidade aos problemas)” (p.53). A dimensão ética do trabalho do orientador profissional é problematizado por Lassance e Sparta (2003) considerando as transformações do mundo do trabalho e as novas necessidade que o orientador precisa atender, pois a postura da orientação profissional

terá conseqüências no desenvolvimento futuro da sociedade. De acordo com essas autoras é necessário mais do que orientar os jovens para escolher um curso superior, é necessário propiciar condições para que assumam uma postura de comprometimento social, de forma que sua profissão tenha função relevante na construção da sociedade pós-industrial. Contudo, Lassance e Sparta (2003) consideram que no Brasil, a orientação profissional ainda não é capaz de assumir o compromisso social inerente ao seu trabalho. Bock e Aguiar (1995) propõem atividades para que o jovem compreenda que qualquer trabalho implica em resposta a necessidades e interesses sociais e envolve várias pessoas e uma sociedade que lhe dá valor. Os autores constataam que a partir dessa discussão o jovem passa a reavaliar questões sobre status, prestígio e remuneração e avaliar outros aspectos importantes relacionados à escolha profissional.

Apesar dessas indicações em relação à necessidade de considerar responsabilidade e função social do trabalho nos trabalhos desenvolvidos em orientação profissional, pesquisas indicam que o conceito predominante com o qual o jovem é preparado para lidar em relação à sua vida profissional ainda é o de mercado de trabalho. Teixeira e Gomes (2004) realizaram uma pesquisa para identificar as expectativas e os projetos profissionais elaborados por jovens que estão concluindo um curso superior. Os autores destacam, na apresentação do problema de pesquisa, que a redução na quantidade de empregos oferecidos e as inovações tecnológicas transferiram a responsabilidade pelo desenvolvimento das competências que possibilitam o acesso ao mercado de trabalho das instituições de trabalho para o indivíduo. Os resultados encontrados por Teixeira e Gomes (2004) possibilitam indicar, de acordo com os autores, que as percepções sobre oportunidades de emprego produzem efeitos diferenciados nos projetos profissionais dos concluintes do ensino superior. Alguns dos entrevistados procuraram conhecer ou se vincular ao mercado de trabalho e a pessoas que já estavam no mercado de trabalho durante a faculdade. Esses jovens mostraram-se confiantes em relação ao ingresso no mercado de trabalho, por já conhecerem algumas de suas características. Os resultados parecem mostrar alguns comportamentos importantes dos jovens, tais como começar a atuar na profissão durante a faculdade, como estagiários ou voluntários, manter relações com pessoas que já atuam profissionalmente, buscando sugestões e vínculos importantes. Contudo, de acordo com os dados, um dos aspectos mais importantes na definição dos projetos profissionais dos formandos ou recém-formados ainda é o de mercado de trabalho, já que as vagas disponíveis de emprego são o núcleo da preocupação dos estudantes.

Em pesquisa sobre diferenças entre a primeira escolha de um curso universitário e reopção de curso por alunos de uma universidade realizada por Magalhães e Redivo (1998), os sujeitos mostraram preocupação com o padrão de vida no futuro, e os aspectos mais valorizados em suas escolhas foram a inserção no mercado de trabalho e o retorno financeiro. Os autores observaram que não houve mudanças significativas na capacidade de planejar e tomar decisões entre a primeira escolha realizada e a re-opção de curso. Embora já tivessem iniciado outra faculdade, os jovens não desenvolveram aprendizagens relativas ao processo de decidir e de projetar a vida profissional; ainda estavam confusos e os critérios para re-opção de curso eram aleatórios. Os resultados indicam uma falta de preparação dos jovens para escolher, para projetar uma vida profissional e para elaborar outros critérios de decisão, além do financeiro. O estabelecimento de retorno financeiro como um dos principais critérios de escolha de um curso de capacitação profissional é uma provável decorrência da ênfase apenas no atendimento do mercado de trabalho (e falta de preparação para lidar com necessidades sociais), estabelecida por esse próprio mercado e perpetuada ao longo da formação escolar e profissional.

De forma semelhante, resultados encontrados por Teixeira e Gomes (2004) possibilitam indicar, de acordo com os autores, que as percepções sobre oportunidades de emprego produzem efeitos diferenciados nos projetos profissionais dos concluintes do ensino superior. Os jovens se mostraram confiantes quanto à inserção no mercado de trabalho, mas ainda não haviam identificado critérios para estabelecer prioridades em suas carreiras, nem definido projetos profissionais imediatos, evidenciando dificuldade dos jovens em tomarem decisões profissionais baseados em critérios claros e bem planejados.

Nos relatos de programas de orientação profissional também é possível observar que o critério de atendimento das demandas e necessidade de inserção no mercado de trabalho é o orientador da intervenção realizada. Gondim e col. (2001) apresentam e discutem aspectos de um estágio em Psicologia Organizacional para aconselhamento profissional a desempregados no qual atuaram 18 estagiários das 8^o e 9^o fases de um curso de Psicologia e uma professora orientadora, e participaram cerca de 70 desempregados. O objetivo do projeto foi desenvolver um programa de aconselhamento psicológico para desempregados orientado para re-inserção desses no mercado de trabalho. Quatro tipos de atividades nortearam o desenvolvimento do projeto, assim resumidas: dar apoio psicológico temporário aos desempregados; propiciar ao desempregado informações sobre a conjuntura atual, mercado de trabalho e o perfil profissional exigido pela empresa; realizar avaliações psicológicas de suas habilidades à luz

das exigências do mercado de trabalho; oferecer orientações práticas específicas, como elaboração de currículos e cuidados para apresentação em entrevistas de seleção. De acordo com os autores, no módulo de informações sobre o mercado e perfil profissional o participante tinha oportunidade de indicar alternativas para elaborar seu plano de carreira, levando em conta suas habilidades e o que o mercado estava demandando. É importante destacar que Gondim e col. (2001) enfatizam que uma das críticas aos programas de orientação profissional é lidar com o problema considerando prioritariamente características psicológicas da pessoa, sem considerar o contexto político, econômico e social em que vive. Nesse sentido, é possível observar um esforço de promover uma atuação do orientador profissional que não fique apenas centrada na pessoa que decide por sua vida profissional, mas nas relações que essa pessoa estabelece com o mundo, e também nas influências do ambiente sobre as decisões da pessoa (Pelletier e col., 1985). É necessário, porém, que esse esforço se traduza em comportamentos do orientador profissional que auxilie o orientando a identificar a maior quantidade de possibilidades de atuação e também identificar os critérios mais adequados para escolher entre essas possibilidades. Além disso, é necessário que a pessoa que está sendo orientada profissionalmente também seja capaz de identificar características políticas, sociais e econômicas nas quais vive para ser capaz de escolher a profissão que melhor o capacite para intervir sobre elas, quando necessário.

Sarriera e col. (2000) também apresentam a elaboração, aplicação e avaliação de um programa de inserção ocupacional para jovens desempregados. A estrutura do programa é semelhante à desenvolvida por Gondim e col. (2001). Novamente, é possível observar uma ênfase no conceito de mercado de trabalho, por meio de objetivos como: propiciar informações relativas às áreas profissionais no mercado, a fim de identificar, por meio dos seus interesses, as possíveis áreas de atuação; orientar na procura ativa de emprego, trabalhando aspectos como apresentação pessoal, comportamentos competentes durante a entrevista de seleção, comunicação efetiva e aceitação de críticas; contextualizar a situação do mercado de trabalho no país. Assim como no programa de Gondim e col., há uma ênfase na preparação para atender o mercado de trabalho. Essa ênfase é requerida pela própria necessidade da população atendida, com baixa escolaridade e condições precárias de vida, de rapidamente obterem um emprego para se sustentarem. Nesse caso, preparar as pessoas com dificuldade de acesso ao mercado de trabalho para inserir-se no mercado de trabalho com mais facilidade é uma forma de o próprio orientador profissional intervir sobre uma necessidade social. A preparação dessa população para lidar também com um campo de

atuação profissional, em que as necessidades sociais são priorizadas, poderia ser uma etapa posterior nesse trabalho, pois ampliaria ainda mais as possibilidades de atuação profissional dessas pessoas, além de proporcionar ganhos à sociedade.

No artigo “Comportamentalismo: parte do problema ou parte da solução”, Holland (1983) apresenta uma análise das relações de poder que influenciam a atuação do psicólogo comportamental e que podem o tornar, invés de solução para os problemas por vezes crônicos da sociedade, parte desses problemas. Esse autor problematiza o trabalho do analista de comportamento ao chamar a atenção para um tipo de atuação que atende aos interesses de quem detém o poder e não de quem realmente necessita de sua intervenção. Por exemplo, quando o profissional atende as solicitações do cliente que paga por seus serviços, a alterar comportamentos de outras pessoas (seus empregados, por exemplo), mesmo quando é perceptível que quem é responsável pelos “problemas” de seus empregados é o próprio cliente. O exame feito por Holland (1983) é pertinente a atuação do psicólogo de maneira geral, embora o autor tenha problematizado especificamente o papel do analista de comportamento, na década de 1980, nos Estados Unidos. Analogamente, é possível também problematizar os determinantes de decisões profissionais que podem levar o próprio psicólogo a perpetuar problemas cuja amplitude das decorrências, além de prejuízos e sofrimentos de indivíduos, afeta parcelas consideráveis da sociedade. Benefícios próprios ou benefícios para os outros; vantagens para si ou vantagens para as pessoas que necessitam de sua intervenção; privilégios para si ou satisfação para as pessoas; posição social ou responsabilidade social? Esses são alguns exemplos de variáveis que interferem no comportamento de psicólogos e outros profissionais. Quais dessas têm mais influência sobre as decisões de um profissional? Que implicações têm para o papel do psicólogo na sociedade? Quais são as relações de poder que influenciam na atuação dos psicólogos brasileiros, e em especial, de orientadores profissionais?

Um psicólogo capacitado a responder apropriadamente a questões que envolvem determinantes de sua própria conduta é, em grande parte, produto da qualidade de sua formação. Um ensino para formar novos profissionais pode ser planejado, executado e administrado para atender a interesses pessoais ou de classes dominantes, ou atender necessidades sociais (Botomé e Kubo, 2002). Assim, o desenvolvimento e aplicação de programas de orientação profissional podem ser direcionados para atender a interesses pessoais, ou para necessidades que as pessoas apresentam, dependendo de quais critérios sociais sejam considerados por quem orienta as pessoas a escolher suas profissões. Ter

clareza sobre influências nas decisões profissionais implica que o orientador profissional seja capaz de identificar e lidar com os sistemas de poder que influenciam sua atuação e na capacitação de outras pessoas para fazer o mesmo, de forma a produzir condições de vida melhores para si, para a sociedade e para aqueles que são atendidos por seus serviços profissionais, em uma clara demonstração de quais critérios são, de fato, socialmente relevantes.

Nos artigos analisados (Teixeira e Gomes, 2004; Gondim, Almeida, Penna e Figueiras, 2001; Sarriera, Berlim e Câmara, 2000; Magalhães e Redivo, 1998) é possível identificar que orientadores profissionais discutem e consideram as condições sociais, econômicas, familiares em que as pessoas vivem como aspectos relacionados ao desenvolvimento da vida profissional das pessoas. Melo-Silva e Lassance (2007) relatam que, em 2001, a International Association for Educational and Vocational Guidance (IAEVG), já explicitava a necessidade de que o trabalho em orientação de carreira seja efetivamente útil para indivíduos, economias e sociedade gerando cooperação internacional. Ao encontro dessa preocupação, e por se tratar de aspecto de máxima relevância, vale a pena ressaltar a necessidade de rever e desenvolver conceitos que sirvam como direcionadores da atuação de orientadores profissionais, e o desenvolvimento de tecnologias para transformar esses conceitos em comportamentos significativos deles próprios e das pessoas que orientam, como destacam McDaniels (1994) e Zytowski (1985), citados por Ribeiro e Uvaldo (2007). Há necessidade, portanto, de explicitar conceitos relevantes, pois eles serão os direcionadores do trabalho a ser feito em orientação profissional.

Quais são, então, alguns dos conceitos importantes que necessitam ser explicitados como direcionadores do trabalho em orientação profissional? Uma das distinções que vale a pena ser feita é aquela que diz respeito as relações possíveis entre o trabalho do orientador profissional e os conceitos de mercado de trabalho e campo de atuação profissional. O que significa para o orientador profissional utilizar essa distinção em sua atuação? Orientar-se pelo conceito de campo de atuação profissional pode ser considerado um avanço na perspectiva de trabalho do orientador profissional, visto que este conceito é mais amplo do que a noção de mercado de trabalho. As possibilidades de atuação no campo de atuação profissional não dependem apenas das ofertas disponíveis no mercado de trabalho, embora também as envolvam. O campo de atuação profissional é definido por um conjunto de atividades, em realização e potenciais, com objetivo de intervir de forma imediata e abrangente na realidade (Botomé, 1988). Para o orientador profissional, a clareza sobre essas

distinções possibilita orientar as pessoas a descobrirem possibilidades e necessidades de atuação que não estão prontas, mas que podem ser desenvolvidas para gerar benefícios para a sociedade e para o próprio indivíduo. Ensinar pessoas a orientar suas escolhas profissionais pela noção de campo de atuação implica em mudança de referencial. Ao considerar mercado, o referencial é a própria pessoa que escolhe, dentre as demandas, aquelas que acha que pode atender. Considerar o campo de atuação implica em que o referencial mais provável será necessidades sociais: o que a região, a coletividade, a sociedade, o País precisa como contribuição dos diferentes profissionais.

O orientador profissional “orientado” pelos conceitos de campo de atuação profissional e mercado de trabalho precisa também ser capaz de preparar as pessoas que orienta para lidarem com esses dois aspectos da profissão. A literatura evidencia que as pessoas estão sendo mais preparadas para lidar com o mercado de trabalho, com os empregos oferecidos, com as demandas já existentes, e estão aprendendo a utilizar suas habilidades para atender esse mercado. O mercado de trabalho é um aspecto importante a ser considerado por alguém que toma decisões profissionais, mas é necessário preparar os profissionais para ir além desse aspecto para que possam, de fato, contribuir com a sociedade em que vivem e minimizar o risco de atender apenas aos interesses de uma classe dominante (Ferreti, 1997). O conceito de campo de atuação explicita a relevância de desenvolver possibilidades de atuação de acordo com as necessidades da sociedade.

A noção de mercado de trabalho, isoladamente, parece insuficiente para explicitar as complexas relações entre homem e sociedade que necessitam ser levadas em consideração quando alguém planeja sua vida profissional e pessoal. O conceito de campo de atuação enfatiza a noção de criar possibilidades de atuação a partir de necessidades da sociedade, em qualquer tipo de profissão, indicando que estabelecer objetivos profissionais que promovam mudança e melhorias para a sociedade são desejáveis para o próprio desenvolvimento da sociedade (McDaniels, 1994) e Zytowski, 1985, citados por Ribeiro e Uvaldo, 2007). Nesse sentido, um dos desafios do orientador profissional, ao lidar com conceito de campo de atuação profissional é integrar a proposta de atender necessidades sociais com as demais variáveis relacionadas ao desenvolvimento da vida profissional com os quais os orientadores já estão habituados a lidar como família, história de vida, amigos, escola e o próprio mercado de trabalho.

É possível observar um avanço no trabalho em Orientação Profissional, visto que programas como os de atendimento a classes menos privilegiadas da população têm sido

desenvolvidos e publicados. É necessário, dessa forma, atenção especial para avaliações de eficiência ou eficácia dos programas de orientação profissional desenvolvidos no se refere a quantificação e impactos de escolhas feitas pelos orientandos nesses programas segundo critérios de necessidades sociais. O conceito de mercado de trabalho tem se mostrado insuficiente para orientar o trabalho do orientador profissional no atendimento a todas as exigências que constituem um processo de escolha profissional, tal como Botomé (1988) e Pelletier (1985) indicam. Exercer uma profissão considerando o conceito de campo de atuação profissional, dessa forma, é um comportamento a ser ensinado a qualquer profissional, independente de classe social ou tipo de profissão. Tanto um advogado quanto um jardineiro necessitam estar atentos ao que a população atendida por eles necessita como resultado de sua atuação, a fim de que o trabalho não se restrinja a repetir rotinas e receber os encargos ao fim do mês, mas promova melhoria nas condições de vida para todos. Para o trabalho de profissionais orientadores não basta clareza em relação ao que lhes compete fazer como delimitações de “fatia de mercado”. Sua função social como papel que lhe caracteriza como profissional é dada fundamentalmente pela abrangência de sua atuação e pelo grau de alterações significativas sobre as decisões de pessoas com relação ao seu futuro profissional. Não basta orientar pessoas para serem os profissionais que elas querem, é necessário orientar para que elas também considerem o que a região em que vivem necessita em relação aos profissionais.

1.4 A evolução da noção de Comportamento pode orientar a produção de conhecimento sobre projetar a vida profissional

“Projetar a vida profissional” é um “fazer humano”, mas não é apenas uma ação humana. “Projetar a vida profissional” envolve um conjunto de comportamentos que muito provavelmente são menos abrangentes, e por isso é considerado uma classe geral de comportamentos. Para entender “projetar a vida profissional” como uma classe de comportamentos é necessário ter clareza sobre quais características do fenômeno ao qual o conceito de comportamento se refere. O conjunto de conhecimentos que constitui a Análise Experimental do Comportamento facilita descrever e analisar processos comportamentais, pela ênfase nas complexas relações entre organismo e meio. Por outro lado, analisar as relações que se estabelecem entre os comportamentos que constituem a classe geral “Projetar a vida profissional” possibilitará avanço no conhecimento já produzido sobre processos comportamentais e sobre esse aspecto da relação do homem com o trabalho. Botomé (2001)

explicita que, apesar da grande quantidade de conhecimento já produzido sobre comportamento, algumas concepções no conhecimento já superadas há mais de um século ainda estão presentes orientando o cotidiano da vida das pessoas e nas próprias instituições de ensino e pesquisa. Produzir conhecimento sobre “projetar a vida profissional”, utilizando tecnologias e conceitos já desenvolvidos pela Análise do Comportamento e aperfeiçoar esse conhecimento aumenta as possibilidades de desenvolver tecnologias úteis à sociedade e de tornar o conhecimento disponível e acessível.

A evolução do conceito de comportamento como objeto de estudo científico foi examinada por Keller e Schoenfeld (1968) e mais recentemente por Botomé (2001). O último autor mostra que a preocupação com a compreensão do “fazer humano” esteve presente desde as épocas mais antigas, em que as causas do comportamento eram atribuídas a diversas forças divinas e demoníacas. As explicações sobre as ações humanas também estiveram revestidas de um caráter religioso na Idade Antiga e Média. Concepções filosóficas também procuraram explicar o comportamento, utilizando analogias com a natureza (mecanicismo) e conceitos religiosos como alma, mente e espírito. A compreensão do fazer humano tornou-se mais complexa com introdução de conceitos como os de causalidade, noção de sistemas, interdisciplinaridade, ecologia, que evidenciaram que o homem vive em relação com o mundo que o cerca e seu comportamento não é independente desse mundo.

Para definir um fenômeno em termos científicos é necessário definir também as características essenciais que compõem esse fenômeno. As diversas descobertas sobre aspectos do comportamento, cujo marco inicial são os estudos de Pavlov, foram constituindo esse conhecimento sobre as características do comportamento. Keller e Schoenfeld (1968) discutem uma possível definição de Psicologia: “ciência do comportamento dos organismos”, mas mostram que a expressão “todos os organismos” engloba uma quantidade imensa de organismos e não especifica quais são os de interesse da psicologia, ou seja, aparece uma necessidade de delimitação sobre que tipo de organismos e sobre o que é comportamento e Psicologia. Afirmam que “comportamento” só pode ser estudado em sua relação com o “meio”. E os dois termos também são amplos demais, são grandes conjuntos de variáveis ou de fenômenos. Os autores demonstram a necessidade de “decomposição”: “que tipo de comportamento?”; “que aspecto do meio?”, mostrando que para estudar um comportamento, ou qualquer fenômeno, é necessário decompô-lo em partes.

As descobertas feitas por Pavlov (1849-1936) e de outros cientistas que o sucederam a respeito do reflexo condicional influenciaram os psicólogos a entenderem o comportamento

como objeto de estudo da Psicologia (Keller e Schoenfeld, 1968). Pavlov observou, inicialmente, que o fluxo de saliva produzido por glândulas quando certos ácidos ou comida eram postos na boca do cão, conhecido como *reflexo salivar*, também era produzido quando o cão via ou cheirava a comida, e até mesmo quando o homem que freqüentemente lhe dava comida aparecia. Pavlov suspeitou que essa salivação não se tratava de uma relação “inata” entre estímulo e resposta, mas de uma aprendizagem adquirida pelo indivíduo em sua experiência com o mundo. Ele desenvolveu um método experimental para estudar essa aprendizagem, que ele considerava como aquisição de novas ligações entre estímulo (S) e resposta (R). Por meio desses experimentos, Pavlov descobriu que se um evento qualquer (condicional) acompanha consistentemente uma ou várias vezes um estímulo (incondicional) que elicia “reflexos inatos”, o primeiro passará a produzir efeitos similares ao do estímulo incondicional. Os reflexos produzidos por um estímulo condicional são reflexos condicionais, e os produzidos por estímulo incondicional, reflexos incondicionais ou inatos (Keller e Schoenfeld, 1968).

Uma questão importante suscitada por experimentos deste tipo diz respeito à natureza do “controle voluntário”. Como alertam Keller e Schoenfeld (1968), o conhecimento sobre condicionamento pavloviano não é suficiente para resolver problemas desse tipo. Até mesmo porque, essa relação apresenta somente um dos tipos de relação que compõe o comportamento de um organismo. Keller e Schoenfeld (1968) destacam que o condicionamento pavloviano depende sempre da eliciação da resposta: comida elicia salivação; choque elicia retirada da perna; luz forte elicia contração pupilar. O comportamento eliciado por estímulos observáveis passou a ser chamado de respondente.

Outra parte das relações que constituem o comportamento que foi objeto de investigação por diversos cientistas ficou conhecida como condicionamento operante, estudada separadamente do condicionamento reflexo, nos primeiros anos do desenvolvimento da ciência do comportamento. Um dos primeiros cientistas a estudar o comportamento operante foi Thorndike (1874-1949), que realizou experimentos nos quais colocava um gato em uma caixa-problema e marcava o tempo que o animal levava para acionar o mecanismo que abria a caixa, e então tinha acesso à comida que estava do lado de fora (Keller e Schoenfeld, 1968). O cientista repetia o experimento por várias vezes. Observou uma redução geral por tentativa no tempo requerido para o gato sair da caixa. No entanto, essa redução não obedecia a uma regularidade, e recuos no progresso de um animal não eram raros de ocorrer.

Keller e Schoenfeld (1968) mostram que para Thorndike, “a solução do problema” pelo animal implicava na formação de uma associação entre um aspecto da “situação-estimuladora”, no caso, a tranca da porta, com o movimento específico que fazia abrir a porta, portanto, uma relação estímulo-resposta (S-R). Ele também considerava que essa relação foi influenciada pelo resultado do movimento. Esse resultado era o “prazer” ou “satisfação” do animal, marcando uma dicotomia entre ambiente externo e ambiente interno. Thorndike chamou o fenômeno que observou de “Lei do Efeito”, devido ao “efeito” (satisfação, prazer) que determinadas respostas a uma mesma situação provocam no organismo. A tentativa de explicar o porquê da relação estímulo-resposta por meio de estados mentais como satisfação e prazer foi criticada por psicólogos. Críticos também argumentaram que o resultado de uma ação não pode ser a causa da própria ação, visto que ela é realizada antes que o resultado apareça. A noção atual do comportamento já superou esta questão, e permite demonstrar que o resultado da ação altera sua probabilidade futura, e não a resposta anterior.

As proposições de Thorndike e as críticas feitas a elas conduziram à realização de muitas outras pesquisas que permitiram avançar o conhecimento, que estava apenas começando a se desenvolver. Em 1930, Skinner publicou um artigo sobre experimentação com ratos brancos, no qual utilizava um método experimental em que usava um dispositivo para liberar alimento ao rato e um mecanismo de registro das vezes que o alimento era liberado. Esse dispositivo foi desde então muito utilizado por pesquisadores da análise do comportamento, e é conhecido como “Caixa de Skinner”. A resposta exigida dos ratos nesse experimento era empurrar uma porta para alcançar o alimento.

Skinner (citado por Keller e Schoenfeld, 1968) estudou como um ato inicialmente não relacionado a buscar e encontrar alimento pode passar a ser relacionado com ele. Talvez não seja possível afirmar com tanta certeza que o ato não estava relacionado a buscar alimento, mas mais precisamente ele não estava relacionado a “obter” alimento. A ação escolhida no experimento de Skinner foi pressionar uma barra, cujo movimento de pressão provocava o aparecimento de alimento em uma concha de metal. As curvas de respostas de pressão a barra obtidas por Skinner mostraram que os ratos aprenderam “rapidamente” a pressionar a barra quando a consequência era o aparecimento de alimento. O estudo de Skinner foi intitulado “Sobre a frequência da formação de um reflexo condicionado”, mas ficavam claras as dificuldades em aplicar o princípio pavloviano convencional. Algumas perguntas que não podiam ser diretamente respondidas por meio do condicionamento reflexo expressam essa dificuldade e, muito provavelmente, contribuíram para o investimento dos estudos em outro

conjunto de relações caracterizadas na interação de um organismo com o meio, mais tarde, nomeadas por Skinner de relações operantes: Quais os dois reflexos iniciais? Qual é o reflexo condicionado? Como o estímulo “condicionado” atua como substituto para o “não condicionado” ao eliciar a resposta?

Dois tipos de condicionamento foram propostos por Skinner (citado por Keller e Schoenfeld, 1968): de Tipo S, no qual um “reforço” era sempre relacionado a um estímulo (ex.: liberação de alimento quando se apresentava um som), ou, poderia se dizer, no qual dois estímulos eram relacionados para “eliciar” uma resposta; e Tipo R, no qual se estabelece uma relação entre o “reforço” e uma resposta específica. Considerava-se que no condicionamento de Tipo R, não havia substituição de estímulos, como se considerava existir no condicionamento reflexo, mas há o “reforçamento” de uma resposta que já existia no repertório do organismo, e não uma nova relação estímulo-resposta. Catânia (1973) afirma que não existe uma “substituição” de fato, de estímulos, visto que o som de uma campainha, por exemplo, não substitui o alimento, ainda que possa “eliciar” resposta de uma mesma classe eliciada pelo alimento. Além disso, a afirmação de que no condicionamento de Tipo R há apenas um reforçamento de uma resposta que já existia, não o diferencia de um condicionamento de Tipo S, visto que a resposta de salivar também já existia no repertório do organismo, e nos termos utilizados pelos autores, também era reforçada.

Keller e Schoenfeld (1968) consideraram que os dois processos podem ocorrer concomitantemente, mas a observação se limitava, em geral, a apenas um deles. Essa consideração parece um estágio inicial da compreensão de que os dois processos são mais do que concomitantes, são partes do mesmo fenômeno. Botomé (2001) enfatiza que o termo “operante”, apresentado por Skinner, não era apenas um adjetivo. Com esse conceito, Skinner apresentou a noção de que o que um organismo faz é uma “operação” em relação ao seu meio, o que permite uma compreensão melhor do que é a “realidade” para um organismo.

De acordo com Keller e Schoenfeld (1968), um “comportamento respondente” raramente ou nunca opera sobre o meio para produzir algo. Essa concepção já foi superada, no sentido que o próprio organismo faz parte do ambiente, e pode ser modificado por suas respostas. A noção de comportamento se refere à alteração ou “produção” de algo no ambiente e ao que o organismo faz de maneira funcional, ou seja, às características da relação entre aquilo que o organismo faz e o ambiente em que o faz (Botomé, 2001). Já era considerado por Keller e Schoenfeld (1968) que um condicionamento operante, ou de Tipo R, também tinha relações com estímulos antecedentes, de modo que a probabilidade de

ocorrência de respostas muda diante de determinados estímulos antecedentes. Contudo, não era dada muita ênfase a essa relação.

Na Psicologia, muitos cientistas deslumbraram-se pela possibilidade de uma Ciência natural do comportamento proporcionada pelas primeiras descobertas de Pavlov e equivocaram-se ao considerar que essas já eram soluções para todos os problemas da ordem do comportamento e não apenas o início do trabalho de descobertas sobre esse fenômeno. Pavlov identificava problemas e necessidade de muitas pesquisas sobre o comportamento, enquanto muitos na Psicologia acreditavam que todas as soluções e respostas sobre psicologia estavam prontas. Keller e Schoenfeld (1968) consideraram que os psicólogos de sua época já estavam reconhecendo as limitações e as possibilidades do conhecimento já produzido a respeito do comportamento e adotando a atitude experimental proposta por Pavlov. Botomé e Kubo (2004b) destacam que “experimental” é incluído no nome “Análise do Comportamento” pela necessidade de avaliar continuamente o conhecimento produzido e os processos de intervenção realizados. Isso revela progresso também no comportamento dos próprios de estudiosos do comportamento e o reconhecimento de que o conhecimento produzido cientificamente não é fixo, nem definitivo, e que avançar, superar, melhorar o que já é conhecido são características da Ciência como método de conhecer.

As evoluções no conceito de comportamento até o início do século XXI permitiram evidenciar a dicotomia entre “respondentes” (relações entre classes de estímulos antecedentes e classes de respostas) e “operantes” (relações entre classes de estímulos conseqüentes e classes de respostas), visto que cada um desses conceitos representa apenas uma parte das relações que compõem o que pode ser chamado de comportamento (Catania, 1973, citado por Botomé, 2001). As duas classes são complementares, porque estão envolvidas na constituição do comportamento e são necessárias para sua identificação e descrição.

Outro avanço identificado por Botomé (2001) nos trabalhos de Skinner (1935) foi a constatação de que estímulos e respostas variam a todo momento, e portanto, o reflexo não pode ser definido somente pela relação entre um estímulo particular (S) e uma resposta particular (R), como demonstrava Pavlov. Os reflexos passaram a ser considerados, a partir disso, como relações entre classes de respostas e classes de estímulos. Classe era entendida por Skinner como todos os eventos ou dimensões dos eventos que pudessem fazer existir a relação. Dessa forma, qualquer evento que antecede a resposta e que elicia essa resposta faz parte da mesma classe de estímulos. Ainda que Skinner não diferencie claramente em sua obra as expressões: “classe de resposta”, “classe de operantes”, “classe de comportamentos”,

“classe de respostas operantes”, Botomé (2001) chama a atenção para a utilização do conceito de classes: de estímulos antecedentes, de estímulos conseqüentes, de respostas e de comportamentos.

A noção de classes de comportamentos é explicada por Kienen e Viecili (2007) que mostram que classes de comportamentos não se referem a um comportamento específico, mas a comportamentos que podem variar em relação às propriedades que o constituem, mas que mantém a mesma função. As autoras exemplificam a classe de comportamentos “cumprimentar alguém”, que pode ser apresentada por diferentes comportamentos como “apertar a mão de alguém”, “abraçar alguém”, “beijar alguém”, “verbalizar ‘oi’ para alguém”, “acenar com a mão para alguém”. Esses comportamentos são topograficamente diferentes, mas todos têm a função de “cumprimentar alguém”. No conceito de classes de comportamentos, cada apresentação de um comportamento é um evento e todos os eventos com a mesma função constituem um fenômeno que é uma classe de comportamentos (Catania, 1999).

Grande parte das relações entre organismo e ambiente são funcionais, sendo que o ambiente é aquilo que acontece antes da ação do organismo ou junto com a ação e o que acontece depois dessa ação. O ambiente não é fixo e estático, ele se modifica quando o indivíduo se relaciona com ele, isso faz do comportamento um fluxo, um processo, pois o organismo está em constante interação com o ambiente. Além disso, o ambiente muda constantemente pela relação com o comportamento de outros organismos e por outras variáveis que podem interferir sobre ele. Nesse sentido, a noção de multideterminação, que pressupõem que há muitas variáveis com possibilidade de determinar diferentes resultados e em que múltiplos eventos influenciam-se mutuamente, é fundamental para entender o conceito de comportamento como complexas relações entre o organismo e o ambiente (Botomé, 1999).

Com esses avanços no conceito de comportamento pôde ser demonstrado (Keller e Schoenfeld, 1968; Catania, 1973, citado por Botomé, 2001; Skinner, 2003; Botomé, 1999; Botomé, 2001;) que o comportamento é a relação entre classes de estímulos antecedentes, classes de respostas e classes de estímulos conseqüentes. Outra decorrência desse avanço é que além de relações respondentes e reflexas, outras relações entre os três componentes do comportamento (classe de estímulos antecedentes ou situação, classe de respostas ou ação, classe de estímulos conseqüentes ou conseqüência) puderam ser identificadas. Botomé (2001) apresenta seis dessas relações possíveis entre os três componentes, apresentadas na Figura 1.1.

Tipo de relação	Situação antecedente (o que acontece antes ou junto à ação de um organismo)	Ação (aquilo que um organismo faz)	Conseqüência (o que acontece depois da ação de um organismo)
1	→	→	
2		→	→
3	←	→	
4		←	→
5	→		→
6	←		→
7	←	→	→

Figura 1.1: Diferentes tipos de relações básicas entre os três tipos de componentes de um comportamento. Reproduzido de Botomé (2001, p. 701).

Na Figura 1.1, é possível observar as diferentes funções que cada componente do comportamento pode ter na constituição do próprio comportamento. Na relação de tipo 1, a situação antecedente facilita ou dificulta a ação. Na relação de tipo 2, a ação do organismo produz ou é seguida por eventos do ambiente. Na relação 3, a oportunidade para que a ação produza um resultado é sinalizada por alguns aspectos da situação antecedente. Nesse caso, a situação antecedente é considerada um estímulo discriminativo (Holland e Skinner, 1975; Sérgio, Andery, Gioia e Micheletto, 2002). Na relação de tipo 4, as propriedades das conseqüências da ação influenciam na re-ocorrência de ações da mesma classe. Na relação de tipo 5, aspectos da situação sinalizam a conseqüência que será obtida caso ações de uma classe sejam apresentadas. Na relação de tipo 6, a conseqüência da ação modifica aspectos do meio que adquirem propriedades de sinalização dessa conseqüência no futuro. E, no item 7 da Figura 1.1, é apresentado o conjunto das seis relações.

O conceito de comportamento como a relação entre os três componentes (classe de estímulos antecedentes, classe de respostas e classe de estímulos conseqüentes) avança em relação à definição de comportamento como algumas propriedades das respostas, como proposto inicialmente por Skinner (1938, citado por Botomé, 2001). Isso porque essa definição possibilita perceber que se um organismo emite respostas com a mesma topografia, em uma situação antecedente diferente, ou produz uma conseqüência diferente, seu

comportamento será de outro tipo, pois terá outra função no ambiente. Ou seja, a resposta pode ser a mesma, mas o comportamento não é. Ou ainda, respostas de diferentes topografias podem ser emitidas diante de uma situação e gerar conseqüências semelhantes. Nesse caso, as respostas são de topografia diferente, mas o comportamento é o mesmo. Isso remete a outra discussão que foi proposta por Schick (1971) e Staddon (1967, citados por Botomé, 2001) sobre o que define uma classe de respostas: sua morfologia ou sua função? Os três autores indicam que é mais apropriado definir respostas da mesma classe de acordo com sua função, como o efeito sobre o ambiente.

Na descrição de um comportamento é necessário nomeá-lo. Botomé (2001) chama a atenção para os tipos de relação entre os componentes do comportamento que são nomeadas por diferentes verbos disponíveis em nossa linguagem. Alguns verbos enfatizam a relação entre aspectos da situação antecedente (classe de estímulos antecedentes) e aspectos da ação (classe de respostas). Os verbos “inferir”, “concluir”, “deduzir”, por exemplo, enfatizam aspectos da situação antecedente (dados quaisquer) e uma ação do organismo (afirmar algo a partir dos dados). O que é produzido não é claramente explicitado pelo verbo. Outros verbos como “dizer”, “falar”, “correr” enfatizam um componente do comportamento: a classe de respostas, o que o organismo faz. Alguns verbos enfatizam a relação entre a ação do organismo e a conseqüência (situação conseqüente): “fechar”, “limpar”, “lavar” são exemplos deste tipo de verbos. Essa clareza em relação à limitação de própria linguagem para se referir aos eventos na natureza e aos processos psicológicos é necessária, pois as relações que são destacadas pelos verbos nem sempre indicam de modo suficiente os três componentes constituintes de um comportamento.

O exame de um conceito que possibilita perceber ainda mais a complexidade do fenômeno comportamento é o conceito de contingência de reforço, visto que evidencia as complexas relações que se estabelecem entre os componentes que constituem o comportamento (Skinner, 1980; Botomé, 2001). Contingência de reforço se refere ao sistema de relações que configuram um comportamento quando o efeito de determinadas conseqüências de uma ação apresentada por um organismo alteram a freqüência da resposta da mesma classe, ou a probabilidade de ocorrência futura de resposta da mesma classe (Skinner, 1980). Skinner (2003) afirma que a única forma de saber se um evento é reforçador para um organismo é observar a freqüência de emissão de uma determinada resposta, tornar um evento contingente à resposta e observar a mudança da freqüência. Se for observada alguma mudança, o evento pode ser classificado como reforçador para o organismo nas

condições dadas. Nessa afirmação, Skinner não menciona em que direção a frequência muda (se aumenta ou diminui) e não se refere à “evento reforçador” como sinônimo de “evento gratificante”. “Evento reforçador” é qualquer consequência que altera a frequência da resposta.

A Figura 1.2, reproduzida de Botomé e Kubo (2003a), mostra como a produção ou eliminação de um estímulo ou evento pode modificar a probabilidade futura de ocorrência da resposta e fortalecer, enfraquecer ou suprimir um comportamento e o nome de cada tipo de contingência em função dos tipos de consequências e efeitos sobre a ocorrência da resposta. Nos três primeiros casos apresentados na figura, estão ilustrados processos comportamentais em que há produção (ou apresentação) de um estímulo (ou evento). Na primeira linha está ilustrada uma contingência de reforço positivo, em que a produção de um estímulo após a resposta fortalece o comportamento. Nesse caso, é possível dizer que o estímulo tem função reforçadora para o organismo. Na segunda linha, está ilustrada uma contingência de punição positiva, em que a apresentação de um estímulo diminui a frequência de respostas e suprime o comportamento, o estímulo é muito provavelmente aversivo para o organismo. O comportamento é suprimido e não enfraquecido, pois a punição apenas suprime temporariamente as respostas, quando o agente punitivo é retirado a frequência de respostas volta a ser próxima da inicial (Keller e Schoenfeld, 1968). Além disso, alguns tipos de punição diminuem a frequência geral de respostas do organismo e não apenas aquelas que imediatamente antecedem o estímulo punitivo. Na terceira linha, a suspensão de um estímulo reforçador leva à extinção do comportamento.

Nas três últimas linhas da Figura 1.2 é apresentado o que acontece com o organismo quando um estímulo (ou evento) é removido como consequência de (ou seguindo) sua ação. No primeiro caso, o comportamento é temporariamente suprimido, pois a resposta elimina um estímulo que é muito provavelmente reforçador, sendo uma contingência de punição negativa. No segundo caso a eliminação do estímulo aumenta a frequência de respostas, fortalecendo o comportamento, nesse caso é possível supor que o estímulo removido seja aversivo. E no último caso, a eliminação do estímulo enfraquece o comportamento, caracterizando um processo de extinção do comportamento.

Processo Comportamental Básico	Variações do processo comportamental	Frequência de Resposta	Contingência	Processo comportamental												
<table border="1"> <tr><td>SA</td><td>R</td><td>SC</td></tr> <tr><td></td><td></td><td></td></tr> </table> Produzir estímulo	SA	R	SC				<table border="1"> <tr><td>SA</td><td>R</td><td>SC</td></tr> <tr><td></td><td></td><td>+</td></tr> </table>	SA	R	SC			+	↑	Reforçamento Positivo	Fortalecimento do Comportamento
	SA	R	SC													
SA	R	SC														
		+														
<table border="1"> <tr><td>SA</td><td>R</td><td>SC</td></tr> <tr><td></td><td></td><td>-</td></tr> </table>	SA	R	SC			-	↓	Punição Positiva	Supressão do Comportamento							
SA	R	SC														
		-														
<table border="1"> <tr><td>SA</td><td>R</td><td>SC</td></tr> <tr><td></td><td></td><td>O</td></tr> </table>	SA	R	SC			O	↓	Extinção	Enfraquecimento do Comportamento							
SA	R	SC														
		O														
<table border="1"> <tr><td>SA</td><td>R</td><td>SC</td></tr> <tr><td></td><td></td><td></td></tr> </table> Eliminar estímulo	SA	R	SC				<table border="1"> <tr><td>SA</td><td>R</td><td>SC</td></tr> <tr><td></td><td></td><td>+</td></tr> </table>	SA	R	SC			+	↓	Punição negativa	Supressão do Comportamento
	SA	R	SC													
SA	R	SC														
		+														
<table border="1"> <tr><td>SA</td><td>R</td><td>SC</td></tr> <tr><td></td><td></td><td>-</td></tr> </table>	SA	R	SC			-	↑	Reforçamento Negativo	Fortalecimento do Comportamento							
SA	R	SC														
		-														
<table border="1"> <tr><td>SA</td><td>R</td><td>SC</td></tr> <tr><td></td><td></td><td>O</td></tr> </table>	SA	R	SC			O	↓	Extinção	Enfraquecimento do Comportamento							
SA	R	SC														
		O														

Figura 1.2: Esquema ilustrativo de um conjunto de relações básicas entre os componentes de um comportamento e as possibilidades de alteração na força dessas relações. Reproduzido de Botomé e Kubo (2003a).

Os processos comportamentais apresentados em pontilhado na primeira coluna indicam que as relações apresentadas podem acontecer tanto quando a consequência é de fato produto da ação do organismo quanto quando um evento apenas segue a ação, sem ter relação com ela. São os comportamentos supersticiosos também estudados por analistas do comportamento (Skinner, 2001). Superstições são comportamentos em que são supostas relações de “causa e efeito”, derivadas, de modo geral, de experiências pessoais nas quais há

contigüidade temporal entre dois eventos, dos quais um é a própria ação do organismo. É sabido que um estímulo é capaz de fortalecer (enfraquecer ou suprimir) o comportamento, mesmo quando a contingência é acidental.

Para identificar os comportamentos que compõem a classe “projetar a vida profissional” e organizá-los em uma seqüência ou cadeia comportamental é necessário considerar os avanços no conceito de comportamento e ter clareza sobre os seus componentes e as diversas possibilidades de relações entre eles. Partindo das descobertas mais relevantes e fidedignas sobre o comportamento, ao investigar as características de projetar a vida profissional é possível avançar também no conhecimento sobre esse comportamento. Mas quais as contribuições efetivas e possíveis da Análise do Comportamento para a compreensão e ensino do fenômeno “Projetar a vida profissional”? A avaliação dos conceitos da Análise do Comportamento já utilizados no campo da Orientação Profissional e a identificação de outros conceitos que podem ser úteis evidenciam algumas possibilidades de contribuição.

1.4.1 A utilização dos conceitos da Análise do Comportamento no campo da Orientação Profissional

Os conceitos da Análise do Comportamento ainda foram pouco utilizados para conhecer e intervir sobre processos tais como escolher uma profissão ou curso superior, mudar de profissão, de acordo com Moura (2001), uma das pioneiras do trabalho de Orientação Profissional sob a perspectiva da Análise do Comportamento no Brasil. A autora avalia que a demora dos analistas do comportamento em interessarem-se pelas questões da Orientação Profissional se deve em parte ao termo utilizado inicialmente nessa área: “vocação”, considerado “mentalista” pelos analistas do comportamento. Contudo, os avanços no que se refere à construção do conhecimento da Análise do Comportamento e à aplicação deste em diferentes contextos possibilitaram a aproximação da Análise do Comportamento com a Orientação Profissional. Dessa forma, visto que já existem trabalhos em Orientação Profissional utilizando os conceitos produzidos pela Análise Experimental do comportamento, é útil avaliar esse conhecimento para encontrar os comportamentos que compõem a classe geral “projetar a vida profissional”. É necessário, também, identificar os comportamentos específicos já analisados pela Análise do Comportamento que podem auxiliar na construção de um sistema comportamental referente à classe geral “projetar a vida profissional”, tais como autoconhecer-se, autocontrolar-se, decidir, comportamento verbal, comportamento controlado por regras e modelado por contingências.

De acordo com Moura (2001), para a Análise do Comportamento, “vocação”   definida como uma constru o pessoal do indivíduo, um conjunto complexo de variáveis filo e ontogenéticas que se organizam de forma diferente para cada um. A “voca o” de cada pessoa   determinada socialmente pela combina o de fatores genéticos, pessoais, familiares e culturais. Nesse sentido, Moura (2001) afirma que, para entender a “voca o” de uma pessoa,   necessário observar e descrever padrões comportamentais mais t picos da pessoa e as rela es desses comportamentos com as possibilidades profissionais acessíveis a ela. A autora destaca que descrever esses padrões requer descrever as três características do comportamento (o que o indivíduo faz, as condi es em que faz e as conseq ncias do que faz). Os comportamentos identificados no repertório do sujeito podem ser considerados “habilidades” atuais que funcionam como pré-requisitos para que outras aprendizagens relativas   resolu o de problemas e decisão se desenvolvam. Moura (2001) menciona que a interven o sob enfoque comportamental enfatiza a aprendizagem como determinante do comportamento, ao invés de “habilidades” ou predisposi es inatas. Os aspectos destacados pela autora indicam constata es importantes que foram possíveis por meio do conceito de comportamento: 1) escolher uma profissão, administrar uma carreira, tomar decisões ao longo da vida profissional são comportamentos e não dependem de algo inerente   pessoa e que necessita apenas ser desvendado; 2) profissão não   predestina o; e 3) as “habilidades” não são inatas, são construídas e podem ser desenvolvidas e aperfeiçoadas. Botomé e Kubo (2001) destacam que o conceito de “habilidade” se refere a um dos níveis de capacidade de atua o de um profissional. Alguns níveis de capacidade de atua o identificados por Botomé e Kubo (2001) são: informa o, aptidão, competência, habilidade e perícia.

No que se refere especificamente aos procedimentos de aconselhamento profissional em Análise do Comportamento, Moura (2001, p.49) identifica os seguintes comportamentos do orientador profissional: “(1) arranjar condi es para que o indivíduo discrimine as variáveis dos diferentes contextos de controle (familiar, social, cultural e econômico), às quais seus comportamentos de escolher e decidir estão expostos; (2) proporcionar informa o relevante sobre as profissões de interesse, relacionando-as aos dados de autoconhecimento; e (3) aumentar a probabilidade de ocorrência de comportamentos relacionados   escolha e/ou   tomada de decisão” (Moura, 2001, p. 43). A partir dessa lista   possível identificar os comportamentos que necessitam ser apresentados pelas pessoas que recebem orienta o profissional: discriminar variáveis dos diferentes contextos de controle; relacionar dados de autoconhecimento com informa es relevantes sobre profissões de interesse; escolher,

decidir. Esses comportamentos provavelmente fazem parte da classe geral “projetar a vida profissional”, mas que outros comportamentos estão relacionados a eles? Quais são os pré-requisitos para apresentação de cada um? Em que ordem precisam aparecer em relação a outros comportamentos que compõem “projetar a vida profissional”? As respostas a essas perguntas possibilitarão organizar os comportamentos em um sistema lógico, que facilitará o ensino e aprendizagem desses.

Um termo comumente utilizado em Orientação Profissional é autoconhecimento, sendo entendido como conhecimento das “habilidades”, qualidades e limitações da pessoa (Lucchiari, 1993; Neiva, 1995). Skinner (2003) apresenta uma contribuição importante para compreensão do processo a qual esse termo se refere: o comportamento de autoconhecer-se. Para Skinner autoconhecer-se se refere à capacidade de discriminar as próprias ações (respostas) das variáveis das quais ele é função. O autoconhecimento é representado pelo comportamento verbal discriminativo quando falamos sobre nosso próprio comportamento. Respostas verbais são geradas pela comunidade que repete perguntas como “o que você disse?”, “o que você está fazendo?”, “porque você está fazendo isso?”. Dessa forma, o indivíduo passa freqüentemente a observar sua ação (resposta) como um evento público e, geralmente, é capaz de relatar situações particularmente estimuladoras, contingências de reforço especial e condições de privação.

Holland e Skinner (1975) mostram que algumas respostas são incompatíveis com “observar o próprio comportamento” e impossibilitam descrever esse comportamento que não foi observado. O comportamento de observar o próprio comportamento também precisa ser aprendido, porém, quando auto-observação gera estímulos aversivos, outros comportamentos incompatíveis são reforçados por eliminarem esses estímulos. Freqüentemente, o autoconhecimento pode estar ausente por ter sido eliminado por um comportamento incompatível de esquiva dos estímulos aversivos gerados ao pensar ou falar sobre o próprio comportamento. Esse processo é conhecido em psicanálise como repressão.

Uma forma de autoconhecimento inadequado pode ocorrer quando uma resposta pode ser controlada por dois estímulos diferentes, sendo que em um dos casos a resposta é mais aceitável (ou menos punível). A probabilidade maior é a pessoa afirmar que a resposta foi controlada por esse estímulo, e não pelo outro, para evitar a punição. Esse processo de enfatizar aspectos não puníveis de nosso comportamento é comumente descrito como racionalização. Holland e Skinner (1975) atentam para o cuidado em psicoterapia de o não controlar o comportamento verbal do cliente, de forma que apenas um tipo de resposta verbal

seja aceito e, portanto, reforçado. O orientador profissional também necessita ter alguns cuidados na observação de formas inadequadas de autoconhecimento e ser capaz de criar condições para que o comportamento de “observar o próprio comportamento” seja apropriadamente mantido, fortalecido ou desenvolvido no repertório daqueles que orienta.

Outro conceito analisado por Skinner (2003) que está relacionado com o autoconhecer-se, e é especialmente importante para a Orientação Profissional é o autocontrole. Skinner (2003) explicita a noção de controle do comportamento, segundo a qual, ao descobrir uma variável independente que pode ser controlada, é possível controlar o comportamento que for função dela. O homem pode controlar-se, da mesma forma que controla as ações (respostas) de outro alterando variáveis das quais a ação (resposta) é função. “Quando o homem se controla, escolhe um curso de ação, pensa na solução de um problema, ou se esforça para aumentar o autoconhecimento, está se comportando” (Skinner, 2003, p. 250). Na medida em que a pessoa é capaz de identificar as variáveis das quais o próprio comportamento é função, por meio de observação e relato do próprio comportamento, ela também se torna mais capaz de se autocontrolar, manipulando as variáveis identificadas. Para Matos e Tomanari (2002), o controle do comportamento visa identificar variáveis e condições em que o comportamento ocorre, e a partir disso disponibilizar conhecimento e tecnologia que permitam modificá-lo para melhorar as nossas condições de vida. Nos processos de escolha e planejamento profissional, ao descrever melhor o próprio comportamento, o indivíduo pode gerenciar melhor suas decisões e explorar as opções disponíveis (Moura, 2001).

O comportamento de decidir parece ser um importante componente do processo de projetar a vida profissional. O comportamento de tomar uma decisão pode ser entendido como o resultado final de um processo de resolução de problemas: “processo comportamental encoberto que: 1) fornece uma variedade de respostas potencialmente efetivas à situação problema; 2) aumenta a probabilidade de seleção da resposta mais efetiva dentre as várias alternativas” (Goldfried e Davison, 1997, citado por Moura, 2001, p.34). Skinner (1980) constata que agimos verbalmente quando tomamos uma resolução, antes de agir de outra forma, porque é mais fácil resolver do que agir, mas resolver torna a ação mais provável. Diversas decisões precisam ser tomadas para constituir um projeto de vida. O comportamento de decidir é então, provavelmente, um dos comportamentos que compõem a classe geral “projetar a vida profissional”, mas os complementos precisam ser identificados: decidir o que? Decidir que profissão seguir? Decidir onde morar? Decidir onde trabalhar? Decidir com quem e com quem trabalhar? Que outros comportamentos de decidir fazem parte da classe

“projetar a vida profissional”? As respostas a essas perguntas ajudarão a decompor a classe geral de comportamentos “projetar a vida profissional”, ou seja, a encontrar suas partes componentes.

A respeito da relação dos processos de decidir, escolher, projetar uma profissão com o futuro, Moura (2001) destaca que as contingências atuais que controlam o comportamento de escolher uma profissão, especificamente, são fracas e mantêm frágil relação com contingências futuras. Ao tomar uma decisão em relação à profissão, o problema com que a pessoa se depara é concreto, mas as conseqüências produzidas pela decisão não são exatamente as conseqüências que serão obtidas quando o ato decidido for executado. Por exemplo, “decidir cursar graduação em Direito” é o comportamento que precede outro comportamento: “cursar graduação em Direito”. Os resultados dos dois comportamentos são diferentes: quando decide cursar determinado curso de graduação, a conseqüência imediata é o aumento da possibilidade de cursá-lo. Contudo, as conseqüências de cursar tal curso, tal como a possibilidade de exercer a profissão, não são obtidas imediatamente, ao “decidir cursar graduação em direito”. Skinner (2003, p. 266) enfatiza que “decidir não é a execução do ato decidido, mas o comportamento responsável por ele”. Dessa forma, quem projeta a vida profissional precisa ter clareza que as conseqüências desejáveis de suas decisões profissionais podem ser obtidas em médio ou longo prazo, sendo importante identificar conseqüências intermediárias que reforcem as respostas que levarão, provavelmente, à conseqüência desejada no futuro.

E quais são as conseqüências imediatas de decidir? Segundo Skinner (2003) uma das conseqüências reforçadoras de decidir é simplesmente fugir da indecisão. Decidir também aumenta a probabilidade de que a resposta, ao ser executada, receba reforço máximo e isso, a longo prazo, seria suficiente para manter a probabilidade de ocorrência do comportamento. Skinner (2003) avalia que esses reforçadores são deficientes para manter o comportamento de decidir e considera que o próprio comportamento de decidir é deficiente. Quando presente, esse comportamento é resultado de reforços adicionais disponibilizados pela comunidade que nem sempre são efetivos para aprendizagem e manutenção dos comportamentos de avaliar as conseqüências de cada alternativa e, então, decidir. Dada a característica do comportamento de decidir sobre a profissão, de não manter relação direta com conseqüências reforçadoras futuras, Moura (2001) supõe que as contingências verbais imediatas, provenientes da sociedade verbal, exercem maior controle sobre esse comportamento. A autora indaga: “o comportamento de decidir-se é uma instância do comportamento governado por regras? Que

contingências verbais atuais podem controlar tal comportamento de forma a assegurar alguma efetividade futura?” (Moura, 2001, p. 37). Essas questões também precisam ser esclarecidas para identificar os comportamentos, e características dos comportamentos, relevantes da classe geral “projetar a vida profissional”.

As análises de autores como Skinner (1980) e Catania (1999) sobre comportamento modelado por contingências e comportamento controlado por regras são úteis para avaliar a função das contingências verbais sobre os processos de escolher, decidir, projetar uma profissão. O comportamento modelado por contingências é aquele modelado pelas conseqüências que “naturalmente” são produzidas por uma resposta, ou seja, o comportamento aprendido devido a uma conseqüência já obtida anteriormente por meio de uma resposta específica (Skinner, 1980; Catania, 1999). O comportamento governado por regras (ou governado verbalmente), ou controlado verbalmente (Matos, 2001), diz respeito à relação entre a apresentação de uma resposta e uma regra ou *instrução* construída pelo próprio indivíduo ou por outro. Nesse caso, o antecedente da resposta é verbal (Skinner, 1980; Catania, 1999). Skinner (1980) explica:

Referimo-nos só ao comportamento modelado pelas contingências quando dizemos que um organismo se comporta de uma determinada forma com uma dada probabilidade porque o comportamento foi seguido por um determinado tipo de conseqüência no passado. Referimo-nos ao comportamento sob controle de estímulos especificadores de contingências anteriores quando dizemos que um organismo se comporta de uma determinada forma porque espera que uma conseqüência similar se siga no futuro. (p. 281)

Uma característica importante da instrução, destacada por Catania (1999), é que ela é capaz de substituir contingências naturais por antecedentes verbais. Por exemplo, não é necessário que uma criança se exponha à contingência de por a mão no fogão para aprender que essa ação é lesiva, a instrução dos pais pode ser suficiente. Nesse sentido, a instrução tem grandes vantagens na aquisição de repertórios comportamentais importantes. A instrução pode acelerar processos de aprendizagem, que seriam muito lentos apenas por meio de modelagem por contingências e prevenir ações que exponham o indivíduo ou outros a riscos. Uma das implicações dessa característica da instrução (substituir contingências naturais por antecedentes verbais) é que ela pode modificar o comportamento quando as conseqüências “naturais” são insuficientes ou eficazes somente a longo prazo (Catania, 1999). Moura (2001) constata que é exatamente essa a condição que se apresenta no processo de escolha

profissional, e por isso, a instrução verbal é especialmente importante nesse processo. Conhecer respostas do repertório de “decidir sobre algo” de um indivíduo possibilita ao orientador instruir verbalmente comportamentos que podem ser pré-requisitos para outros serem modelados pelas contingências e, dessa forma, facilitar a decisão.

Outro aspecto relacionado ao comportamento controlado por regras que merece ser considerado nos processos de escolher, decidir e projetar uma profissão, é ele frequentemente ser mantido por contingências sociais. As conseqüências de seguir uma instrução podem ser, por exemplo, atender a um pedido de outra pessoa, evitar aborrecê-la, obter aprovação, aborrecer alguém, entre muitas outras (Catania, 1999). Dessa forma, parece necessário que o indivíduo que está escolhendo ou projetando a vida profissional seja capaz de identificar as instruções que controlam seu comportamento de decidir e avaliá-las. Caso as conseqüências sociais sejam os principais aspectos que mantêm as respostas relativas à decisão profissional, é ainda mais evidente a necessidade de avaliar a relevância das instruções e dos comportamentos apresentados para o processo. Em síntese, as instruções, quando bem planejadas, podem ser utilizadas para auxiliar no processo de orientar profissionalmente. Por outro lado, as instruções do repertório do indivíduo necessitam ser avaliadas para que o indivíduo controle melhor as variáveis envolvidas em seu próprio comportamento.

A evolução da noção do comportamento e os conceitos desenvolvidos pela Análise Experimental do Comportamento são elementos que possibilitam analisar os processos com os quais os que trabalham com Orientação Profissional costumam ou necessitam lidar. Além disso, a caracterização da classe geral “projetar a vida profissional” irá possibilitar o avanço do conhecimento sobre o comportamento, pela descoberta de novas relações entre classes de comportamentos, além de desenvolvimento de trabalhos de valor social em Orientação Profissional utilizando esse conjunto de conhecimentos. A análise dos comportamentos de autoconhecer-se, autocontrolar, decidir-se e dos comportamentos modelados por contingências e controlados por regras são ponto de partida para identificar os comportamentos da classe geral “projetar a vida profissional”, uma vez que são processos básicos que provavelmente constituem essa classe, ou estão relacionadas a ela. Mas, para que a identificação e descrição das classes de comportamentos podem ser úteis? No item a seguir será discutida a possibilidade e a tecnologia de ensino disponível para ensinar as classes de comportamentos identificadas.

1.5 Programar o ensino da classe mais geral de comportamentos “Projetar a vida profissional”

Qual a função de identificar os comportamentos que fazem parte da classe mais geral “projetar a vida profissional”? E qual a função de organizá-los em um sistema comportamental? Descrever e caracterizar os comportamentos dessa classe geral é o primeiro passo do desenvolvimento de um programa para ensinar a “Projetar a vida profissional” utilizando o conjunto de conhecimentos sobre planejamento de ensino que recebe o nome de Programação de Ensino. Os comportamentos descritos e caracterizados a partir dos procedimentos de programação de ensino são os comportamentos-objetivos a serem ensinados para quem deseja ou necessita projetar sua vida profissional. Para isso, alguns cuidados são necessários para identificar apropriadamente os comportamentos significativos que precisam ser ensinados. Existe uma ampla literatura agrupada sob o nome “Programação de Ensino” que explicita vários desses cuidados.

No Brasil, Carolina M. Bori¹ foi a pioneira no desenvolvimento da Programação de Ensino, em continuação ao trabalho iniciado por Keller durante sua estadia no Brasil (Keller, 1983) A partir da década de 1960, em conjunto com outros professores, Carolina Bori desenvolveu uma nova maneira de ensinar Psicologia na Universidade de Brasília, derivando seu trabalho de descobertas da Psicologia sobre como ocorre e se desenvolve o comportamento dos organismos (Kubo e Botomé, 2001). Os princípios básicos que nortearam o trabalho foram: o ensino deveria ser definido pela atuação do aluno e não do professor; a aprendizagem deveria ser feita em pequenas etapas, conforme as características e possibilidades do aluno; o aluno poderia prosseguir no curso conforme ocorresse sua aprendizagem; o aluno deveria ter conseqüências informativas, técnicas e sociais, de seu desempenho, a cada aprendizagem; os processos de aprendizagem do aluno e os procedimentos dos professores deveriam ser objeto de estudo constante, visando o aperfeiçoamento e o conhecimento dos conceitos fundamentais dos processos de ensinar e aprender (Kubo e Botomé, 2001; Matos, 2001).

Esse trabalho foi interrompido precocemente, mas gerou um conhecimento que foi utilizado pelos professores americanos que fizeram parte do projeto, em suas universidades.

¹ A Revista Psicologia da USP publicou um número especial da Revista Psicologia da USP - 1998, 9(1) - inteiramente dedicado a Carolina e ao seu papel como educadora. Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=0103-656419980001&lng=pt&nrm=iso

Foi utilizado em vários países com diversos nomes, com a tendência de considerá-lo uma técnica de ensino. Também proliferou uma literatura em relação a objetivos de ensino, a definições e técnicas de formulação de objetivos e a como realizar o ensino programado; e críticas a esse tipo de trabalho, conhecido como “tecnologia de ensino” ou “tecnologia comportamental de ensino”, denunciando os riscos e problemas do uso dessa tecnologia no sistema social existente. Carolina M. Bori continuou realizando investigações científicas sobre o uso dessa tecnologia e os processos nela envolvidos. Seu trabalho derivou centenas de programas de ensino, pesquisas e artigos, e os conceitos foram reformulados, aprofundados, redefinidos e avaliados cientificamente. A noção de “Ensino Programado” mudou para “Programação de Ensino”, com ênfase nos processos comportamentais envolvidos na construção de programas de ensino (Kubo e Botomé, 2001; Kubo, 2005).

No processo de Orientação Profissional, basicamente dois agentes estão interagindo: o orientador profissional e aquele que recebe orientação. É possível dizer que o orientador profissional ensina e o orientando aprender? Para responder essa pergunta é necessário esclarecer o que é ensino e aprendizagem e quais as relações entre ambos. O processo ensino-aprendizagem é explicitado por Botomé e Kubo (2001) como uma relação entre comportamentos de professores e comportamento de alunos, conhecidos como “ensinar” e “aprender”. Como o processo se refere a relação entre comportamentos, utilizar os verbos “ensinar” e “aprender”, ao invés de substantivos “ensino” e “aprendizagem”, torna mais claro que a expressão “ensino-aprendizagem” se refere a processos constituídos pela interação entre dois organismos, e não à coisas fixas.

A Análise do Comportamento pode auxiliar no esclarecimento do que é o processo de ensinar e aprender. “Ensinar” é um verbo que se refere ao que o professor faz, e “aprender” um verbo que se refere ao que o aluno faz como consequência do fazer do professor. A Análise do Comportamento considera o “ensinar” uma categoria de comportamentos do professor, uma atividade humana, passível de análise comportamental, da mesma forma que considera o “aprender” uma categoria de comportamentos do aluno. Essas categorias podem ser analisadas por meio de perguntas como: Quais as classes de estímulos envolvidas em ensinar? E em aprender? Quais as classes de respostas do professor e do aluno relacionadas a essas classes de estímulos? Quais as consequências ou produtos derivados das ações de quem ensina e de quem aprende? (Botomé e Kubo, 2001).

A relação com o ambiente explicitada pelo verbo “ensinar” é o efeito do que o professor faz, sendo que esse efeito deve ser a aprendizagem do aluno. Ensinar define-se por

aquilo que o aluno aprende em decorrência das ações do professor e não pelas intenções do professor. As características das classes de respostas de um professor não definem que ele ensinou, mas algumas classes de respostas são mais efetivas que outras no processo de ensinar-aprender. O núcleo definidor do processo de ensinar é a ocorrência de aprendizagem. É um comportamento, cujo aspecto central é a relação entre dois componentes: as ações do professor (classe de respostas) e a aprendizagem efetiva do aluno (situação conseqüente). A aprendizagem efetiva do aluno, por sua vez, refere-se à sua mudança de comportamento, entendida não apenas como aquilo que ele faz, mas como aquilo que ele faz se relaciona com o meio e as transformações que faz nesse meio. O que o aluno consegue fazer em seu ambiente é o que evidencia a aprendizagem. Na Figura 1.3, estão representados os estímulos com os quais o professor lida no processo de ensinar (situação antecedente), as classes de resposta que apresenta e os estímulos conseqüentes que precisa ser capaz de produzir no ambiente (situação conseqüente) (Botomé e Kubo, 2001).

Comportamento de Ensinar		
Situação antecedente	Classe de respostas do professor	Situação conseqüente
<ul style="list-style-type: none"> • Objetivos de ensino definidos (descrição do desempenho final do aprendiz ou de outras concepções de objetivos, do professor) • Características dos aprendizes: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Capacidade de desempenho inicial dos aprendizes; ▪ Interesses; ▪ etc. • Matérias e condições de ensino 	Quaisquer classes de respostas do professor	<ul style="list-style-type: none"> • Desempenho do aprendiz, de acordo com objetivos definidos pelo professor. • Outros desempenhos do aprendiz.

Figura 1.3: Esquema de componentes constituintes do comportamento “ensinar” para exemplificar como esses componentes constituem a relação (entre situação antecedente a uma classe de respostas, a própria classe de respostas e a situação conseqüente a essa classe de respostas), indicada pela seta. Reproduzido de Botomé e Kubo (2001).

Para analisar o comportamento “aprender” é útil caracterizar a relação que um organismo que não aprendeu estabelece com seu meio (Fig. 1.4). Nesse caso, o organismo que age não é capaz de identificar, ou identifica apenas parcialmente, a situação com a qual se defronta. Suas ações não são capazes de solucionar o problema e podem até piorar o que acontece. A situação existente não é transformada em outra mais desejável por meio da ação

do organismo. As expressões “não sabe”, “não aprendeu” significam que, diante de situações-problemas, as ações do organismo têm uma probabilidade muito pequena de solucioná-las. Um indivíduo que aprendeu age de maneira diferente daquele que não aprendeu diante das mesmas situações-problema e produz também resultados diferentes (Botomé e Kubo, 2001).

Comportamento de quem “não aprendeu”		
Situação antecedente	Classe de respostas do organismo	Situação conseqüente
<ul style="list-style-type: none"> • Situação problema para o organismo ou para a sociedade com a qual o organismo se relaciona; • Características gerais do organismo: físicas, repertório, interesse... • Recursos disponíveis para o organismo lidar com a situação; • Prejuízos ou sofrimento resultantes da situação-problema e do desempenho do organismo diante da situação-problema. • (...) 	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentar ações que conhece ou com as quais está acostumado; • Testar soluções diversas sem critérios ou com critérios inadequados; • Variar as ações de acordo com critérios irrelevantes ou inadequados; • Repetir uma mesma ação múltiplas vezes; • Variar dimensões (força, forma, latência, frequência, etc.) de uma mesma classe de respostas • (...) 	<ul style="list-style-type: none"> • Situação-problema permanece inalterada ou insuficientemente alterada para o indivíduo ou para a sociedade; • Alterações nas características do organismo: desgaste físico, cansaço, diminuição de autoconfiança... • Alto custo para obter algum grau de solução para a situação-problema: muito tempo, muito desgaste, pouco acúmulo de experiência. • (...)

Figura 1.4: Componentes do comportamento típico de um organismo que ainda “não aprendeu” e que permite identificar o tipo de relação entre o que esse organismo faz e o ambiente em que o faz. Reproduzido de Botomé e Kubo (2001).

Nos componentes do comportamento de quem aprendeu a situação antecedente pode ser considerada a mesma do comportamento de quem não aprendeu, mas as classes de respostas e os estímulos conseqüentes diferem significativamente (Figura 1.5). Aquele que aprendeu identifica adequadamente as situações do ambiente e apresenta ações precisas para solucionar os problemas. As conseqüências são a resolução dos problemas e a melhoria da situação. É possível dizer que a aprendizagem é a mudança do primeiro tipo de relação com o ambiente (de quem não aprendeu) para o segundo tipo de relação com o ambiente (de quem aprendeu).

Comportamento de quem “aprendeu”		
Situação antecedente	Classe de respostas do organismo	Situação conseqüente
<ul style="list-style-type: none"> • Situação problema para o organismo ou para a sociedade com a qual o organismo se relaciona; • Características gerais do organismo: físicas, repertório, interesse... • Recursos disponíveis para o organismo lidar com a situação; • Prejuízos ou sofrimento resultantes da situação-problema e do desempenho do organismo diante da situação-problema. • (...) 	<ul style="list-style-type: none"> • Estabelecer as características do problema a ser resolvido; • Explicitar alternativas de solução apropriadas ao problema; • Escolher a melhor alternativa em função de suas características, dos recursos disponíveis e dos resultados de interesse; • Apresentar ações precisas correspondentes ao melhor procedimento para solucionar o problema; • (...) 	<ul style="list-style-type: none"> • Situação-problema resolvida • Organismo obtém resultados de interesse; • Comunidade obtém resultados de interesse; • Pouco desgaste do organismo; • Experiência acumulada para lidar com novas situações; • Redução de prejuízos ou de sofrimento; • Aumento da probabilidade de, em circunstâncias semelhantes apresentar desempenhos parecidos; • (...)

Figura 1.5: Componentes do comportamento típico de um organismo que “aprendeu” uma relação com o ambiente e que permite identificar o tipo de relação entre o que esse organismo faz e o ambiente em que o faz. Reproduzido de Botomé e Kubo (2001).

A Figura 1.6 permite visualizar a interdependência dos comportamentos ensinar e aprender. O comportamento inicial do aluno, seu desempenho inicial perante uma situação e que gera um resultado, é a situação problema para o professor e é um dos aspectos da situação antecedente do comportamento “ensinar” (Fig. 1.6). O professor precisa conhecer a realidade com a qual o aluno deverá estar apto a lidar, o desempenho que já apresenta e os resultados que obtém com esse desempenho, para então definir o que ensinar. Desse modo, uma característica importante da situação antecedente do “ensinar” refere-se aos objetivos de ensino, ou seja, aos comportamentos a ensinar. Para definir os “comportamentos de interesse” a serem ensinados é necessário identificar os três componentes envolvidos no comportamento: a situação problema com a qual o aprendiz se defrontará depois de formado (classes de estímulos antecedentes); o desempenho que deverá apresentar diante dessa situação (classes de respostas); e um resultado de valor para a sociedade e para si próprio (classes de estímulos conseqüentes). Os comportamentos-objetivo definem o que deve ser aprendido e são o elo de ligação mais importante entre “ensinar” e “aprender”. As características do aprendiz e os recursos de ensino existentes são outros aspectos da classe de estímulos antecedentes do comportamento “ensinar”. A classe de respostas do professor pode ser apresentada por apenas

um componente: as ações do professor. Qualquer de suas ações deve gerar os resultados de interesse, sendo necessário oferecer ao professor um referencial que o permita escolher os procedimentos mais adequados, e não uma receita de ações previamente definida.

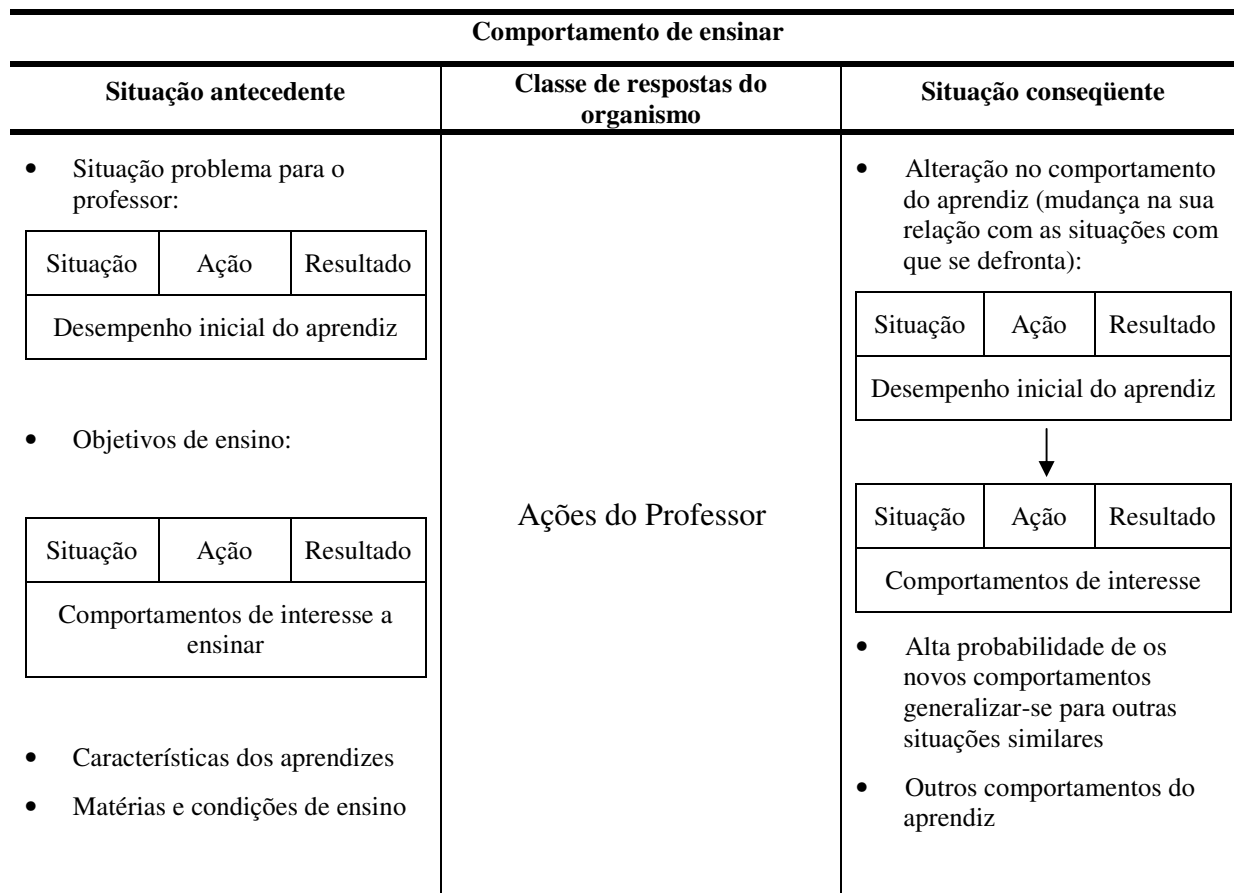


Figura 1.6: Componentes do comportamento de “ensinar” explicitando os “componentes dos componentes” quando estes são classes de comportamento do aprendiz. Reproduzido de Botomé e Kubo (2001).

Um primeiro aspecto da classe de estímulos conseqüentes de ensinar é a alteração no desempenho inicial do aprendiz (diminui ou desaparece e surge um novo desempenho), com ênfase na mudança entre o desempenho inicial e final (Fig. 1.6). Quando essa mudança é decorrente da ação de alguém é possível afirmar que houve ensino, caso contrário, houve apenas aprendizagem. Uma segunda característica da classe de estímulos conseqüentes de ensinar é o aumento da probabilidade de generalizar-se a aprendizagem ocorrida para situações semelhantes àquelas das situações-problema. Outra característica desse componente refere-se ao aparecimento de outros comportamentos do aprendiz, pois quando as condições de ensino e objetivos são de boa qualidade, possibilitam a ocorrência de novas aprendizagens, além das programadas.

Com essa definição dos processos de ensinar e aprender como classes de comportamentos gerais e interdependentes de dois sujeitos, em que aquele que ensina é chamado professor e aquele que aprende é chamado aluno, é possível entender o processo de Orientação Profissional como um processo de ensinar-aprender. Na Orientação Profissional, o orientador profissional precisa definir com clareza os comportamentos em relação às decisões sobre a vida profissional de seus “orientandos”. Por meio do processo de Orientação Profissional também é esperado que os orientandos modifiquem suas respostas no ambiente em que se relacionam, no que se refere às suas decisões profissionais. As pessoas que procuram por Orientação Profissional, apresentam, muito provavelmente, algumas situações problema que ainda não conseguem resolver, tais como: “Qual a melhor profissão a seguir?”, “Que tipo de trabalho irei desenvolver na sociedade?”, “Como melhorar a relação com meus estudos e meu trabalho?”. O orientador profissional tem a função de programar condições para que a pessoa desenvolva comportamentos que tenham como resultado a resolução desses e de outros problemas relativos ao desenvolvimento da vida profissional.

O orientador profissional se depara, então, com a questão: o que é relevante aos orientandos aprenderem para maximizar benefícios decorrentes de suas decisões? Quais são os comportamentos de valor a serem ensinados para quem procura os programas de Orientação Profissional? Como estabelecer apropriadamente objetivos de ensino e programar as condições de ensino em Orientação Profissional? Analogamente, no contexto da educação de forma geral, perguntas semelhantes a serem respondidas pelos responsáveis pelo ensino se impõem: Quais são os comportamentos importantes a serem ensinados no contexto da educação? Como identificá-los?

Kaufman (1977) constata que o planejamento da educação tem sido feito a partir de exames “internos”, nos quais as mudanças e problemas e necessidades são identificados a partir da perspectiva da organização que solicita o exame, ou na qual o profissional trabalha. Contudo, para o autor, o ponto de partida deve ser um exame “externo” da educação, ou seja, avaliar o que os alunos precisam saber fazer fora da escola, e prepará-los para garantir sua própria sobrevivência e contribuir com a melhoria da sociedade em que vivem. Na mesma direção, Skinner (1972) avalia alguns aspectos do sistema de ensino demonstrando alguns equívocos administrativos e dificuldades encontradas por professores e outros profissionais de educação. O autor destaca a preocupação dos administradores em selecionar bons professores, planejar novos currículos, melhorar as escolas sem, contudo, avaliar a forma como os

professores necessitam ensinar e, principalmente, o que os alunos necessitam aprender de valor para suas vidas.

Planejar adequadamente a educação requer avaliar inicialmente se os conhecimentos aprendidos serão úteis para os aprendizes fora da escola e para a sociedade. Assim, é necessário identificar metas e objetivos úteis e válidos para os alunos quando esses estiverem agindo fora da escola, como cidadãos e profissionais. A partir desta definição é possível estabelecer as metas e objetivos da organização de ensino, e não na ordem inversa, ou desconsiderando as necessidades “externas” da escola que configuram as situações em relação as quais os alunos enfrentam ou irão enfrentar. Isso significa que para decidir o que os alunos precisam aprender é necessário avaliar o que eles devem estar aptos a fazer nas situações com que se depararão fora da escola. É necessário que os objetivos da instituição estejam de acordo com essas necessidades, nas palavras de Kaufman, as “necessidades internas” e “externas” devem estar em concordância. O mesmo desafio é requerido dos orientadores profissionais: identificar comportamentos que serão úteis para seus orientandos no desenvolvimento de sua vida profissional e para a sociedade durante e após o processo de Orientação Profissional.

A explicitação do que se refere o processo de ensinar-aprender facilita a compreensão do processo de Orientação Profissional como uma relação entre alguém que ensina e alguém que aprende comportamentos relativos ao desenvolvimento de sua vida profissional. A mudança de ênfase inicial de trabalhos sobre “Ensino programado” para “Programação de ensino” possibilitou entender os processos de ensinar e aprender como processos comportamentais interdependentes de alguém que ensina e alguém que aprende. Nesse processo, o comportamento de ensinar é definido pela ocorrência de aprendizagem do aluno e a aprendizagem é definida pela mudança de comportamento do aluno que passa a apresentar ações que solucionam apropriadamente os problemas com os quais se depara e que tem relação com os objetivos de ensino. Algumas características da situação antecedente do comportamento “ensinar” são o desempenho inicial do aluno, as características dos alunos, os objetivos de ensino e as condições de ensino que têm disponíveis. Algumas características da situação conseqüente do comportamento desse comportamento são: o novo desempenho do aprendiz de acordo com os objetivos de ensino, outros desempenhos do aprendiz e a probabilidade de generalização da aprendizagem pelo aprendiz. Dessa forma, alguns desafios são propostos ao orientador profissional: definir comportamentos-objetivo relativos a decisões profissionais dos aprendizes; definir comportamentos-objetivo relativos a outros problemas

que os aprendizes enfrentam em sua relação com estudos e trabalho; e avaliar se esses comportamentos serão úteis para os aprendizes no desenvolvimento de sua vida profissional e também para a sociedade que será atendida por esses profissionais. Um procedimento para orientar o estabelecimento dos objetivos de ensino em Orientação Profissional pode facilitar a identificação e organização desses objetivos.

1.5.1 Um procedimento para definir objetivos de ensino

O potencial de contribuições da Análise Experimental do Comportamento para desenvolver tecnologias educacionais e propor soluções de ensino está relacionado principalmente à descoberta, descrição e desenvolvimento de comportamentos significativos que podem constituir objetivos do sistema educacional ou objetivos imediatos de aprendizagem (Botomé, 1998). Visto que ensinar a aprender são processos comportamentais, Botomé (1998) explicita a necessidade de ir além de descrever classes de respostas para constituir objetivos de ensino. É necessário descrever todos os componentes de cada comportamento que constitui um objetivo. Isso é fundamental, pois o conceito de comportamento se refere às relações do organismo com o meio, mais especificamente às relações entre classes de estímulos antecedentes, classes de respostas e classes de estímulos consequentes.

Para ter clareza sobre o que é um objetivo de ensino pode ser útil avaliar tudo que não constitui e o que constitui um objetivo de ensino apropriado. No sistema de ensino, freqüentemente, “objetivos de ensino” são considerados os próprios “itens de conteúdo” (Kubo e Botomé, 2003). As metáforas: “transmitir, apropriar-se, dominar, assimilar o conhecimento” ilustram essa concepção de que o “conhecimento”, e muitas vezes sua repetição, são utilizadas freqüentemente para descrever objetivos de ensino. A idéia implícita nessa prática é que ao ter contato com determinados tipos de informação o aprendiz será capaz de atuar de acordo com ela. Analistas de comportamento e outros autores como Paulo Freire têm criticado essa noção e demonstrado sua invalidade visto que as informações disponíveis são recursos para ensinar comportamentos de valor, mas sua apresentação, por si só, não garante o aparecimento de comportamentos condizentes com essas informações. Para Skinner (1972) o desamparo do professor que, em geral, começa ensinando simplesmente como foi ensinado e, quando consegue aperfeiçoar sua atuação, isso é devido apenas à sua experiência, se deve, em partes, à crença de que o bom professor é aquele que conhece o assunto e está interessado nele.

Objetivos de ensino em qualquer contexto educativo referem-se àquilo que os professores pretendem conseguir como resultado do ensino nos alunos, o que indica a importância de que os professores sejam bem preparados para selecionar bons objetivos. Botomé e Kubo (2003) fazem um exame dos conceitos de objetivos de ensino apresentados na literatura disponível sobre o assunto e como esse conhecimento é utilizado pelos professores. Os autores demonstram que há uma abundante terminologia em torno do conceito que não ajuda a esclarecer sobre as características relevantes do fenômeno ao qual o conceito se refere. Os termos acrescentados à palavra “objetivo” (gerais, específicos, práticos, teóricos, básicos) tornam o conceito impreciso, confuso, inadequado.

Esses termos são encontrados tanto na literatura, quanto nos planos de ensino dos cursos superiores do Brasil (Botomé e Kubo, 2003). Muitos docentes já se acostumaram com essa terminologia e a utilizam sem avaliar seu significado e os próprios objetivos propostos. A falta de clareza e precisão na utilização da terminologia em torno dos objetivos de ensino levam a questões a respeito da utilidade desses termos, do que é essencial e secundário no conceito de objetivo de ensino e nos adjetivos agregados a ele (Botomé e Kubo, 2003). Este é um cuidado importante a ser tomado ao elaborar um plano de ensino: questionar a utilização de conceitos vagos, imprecisos, e tidos como verdadeiros e bem aceitos, avaliar o que é realmente central nesses conceitos.

Botomé (1985) demonstra que muitos objetivos de ensino encontrados nos planos de ensino em grandes universidades do país são falsos objetivos. O autor examina seis tipos de falsos objetivos encontrados nos planos de ensino: (1) Objetivos descritos como “**itens de conteúdo**” – os itens de conteúdo são, no máximo, instrumentos para alcançar objetivos desejados, para que o aluno faça algo a partir das informações, mas não são os fins, os próprios objetivos; (2) Objetivos descritos como “**intenções dos professores**” – são encontrados, em geral, de forma vaga e genérica e expressam aquilo que o docente pretende, almeja ou deseja. Também dizem muito pouco a respeito do que deverá ser produzido nos alunos pelas ações do professor; (3) Objetivos descritos como **ações ou atividades dos professores** – descrevem o que o professor irá fazer, mas permanece encoberto o que ele irá produzir no aluno como resultado dessa ação. Esta forma de estabelecer objetivos de ensino é isenta de fracasso, e não necessita maiores avaliações, pois basta que o professor siga o que ele próprio estabeleceu que terá cumprido seu papel. Em nenhuma dessas formas de estabelecer objetivos o aluno é considerado; (4) Objetivos descritos **como ações** (classes de respostas) **dos aprendizes** – esta é uma forma melhor de expressar objetivos de ensino, mas

ela deixa de considerar o contexto em que as respostas dos alunos deverão ser apresentadas e os resultados esperados por essas ações; (5) Objetivos descritos como **atividades de ensino** – muitos professores têm a “boa intenção” de que os alunos sejam “ativos” e “participantes” em aula, e definem seus objetivos por meio dessa “participação”, das atividades realizadas em contextos acadêmicos/escolares. As atividades de ensino, assim como os conteúdos, são meios e não fins do ensino e (6) Objetivos descritos como **“conteúdos transformados em ações dos aprendizes”** – os conteúdos são transformados em ações dos alunos, remetendo novamente à concepção de que o conhecimento é um fim, e não um meio, no processo de educação. Os conteúdos já estão dados e os alunos devem “dominar” as informações.

Essas formas de descrever os objetivos de ensino levam, em geral, a um afastamento da realidade onde o aluno irá atuar após “formado” e o que se quer como resultado de ensino fica ausente ou confuso. Elas também expressam a equivocada noção de ensino como “transmissão” de conhecimento. O professor não sabe exatamente o que o aluno está aprendendo, e o que ele será capaz de fazer na realidade após cursar sua “disciplina”, mas ele estará livre de culpas, e com a sensação de dever cumprido, pois seguiu a regra, propôs objetivos de ensino, mesmo que não tenham utilidade alguma e até confundam ainda mais o que se está ensinando. Mais do que escrever objetivos, repetindo fórmulas prontas, transformando conteúdos em objetivos ou expressando boas intenções, é necessário um trabalho bem elaborado pelo docente, no qual ele esteja apto a avaliar o que o aluno deverá ser capaz de fazer fora do ambiente acadêmico ou escolar, em que situações, e que resultados deverá produzir por meio de suas ações. Kubo e Botomé (2003) explicitam que o aprendiz deverá desenvolver comportamentos complexos, de valor social e que estão muito além daqueles exigidos em sala de aula (ler, copiar, repetir, anotar, resumir) e esses comportamentos complexos é que necessitam ser objetivos do ensino.

Para Botomé (1975), a primeira decisão importante para ensinar algo é justamente: “O que precisa ser ensinado?”. A resposta a essa pergunta é o que pode ser chamado de objetivo de ensino. Um exemplo de algo que pode ser ensinado e constituir um objetivo de ensino é “Projetar a vida profissional”. A próxima decisão a ser tomada é expressa pela pergunta “Quais os comportamentos que constituem as aprendizagens que o sujeito precisa ser capaz de apresentar para estar apto a realizar o comportamento que o objetivo de ensino descreve?”. O procedimento proposto por Botomé (1975) é responder à pergunta: “O que o aprendiz precisa estar apto a fazer para realizar esse comportamento?”. É possível encontrar múltiplas respostas a essa pergunta, e cada uma das respostas pode ser considerada como uma

aprendizagem intermediária que o aprendiz precisa desenvolver para alcançar o objetivo terminal (final) de ensino.

Dependendo do aprendiz será necessário prosseguir o exame até diferentes níveis de complexidade. Por isso, avaliar as características do aprendiz é uma etapa importante ao elaborar um programa de ensino. Cada resposta a essa pergunta é um comportamento mais simples que o objetivo terminal. A pergunta deve ser refeita para cada um desses comportamentos: “O que o aprendiz precisa estar apto a fazer para realizar esse comportamento?”. Esse procedimento pode prosseguir indefinidamente até que os comportamentos obtidos sejam tão simples, que já tenham sido aprendidos anteriormente pelos alunos do programa de ensino. O esquema apresentado na Figura 1.7, adaptado de Botomé (1975), ilustra o procedimento para decompor um objetivo complexo.

No final do trabalho o que se obtém é um diagrama, que pode ser chamado pela metáfora “mapa de ensino”, visto que indica o caminho para chegar ao objetivo terminal. O trabalho de refinamento deve ser feito quando já se tiver um bom diagrama desenvolvido. Isso significa que esse trabalho não pode ser feito de uma só vez, ele precisa ser feito por etapas. Um programa de ensino completo e adequado dificilmente será desenvolvido na primeira tentativa.

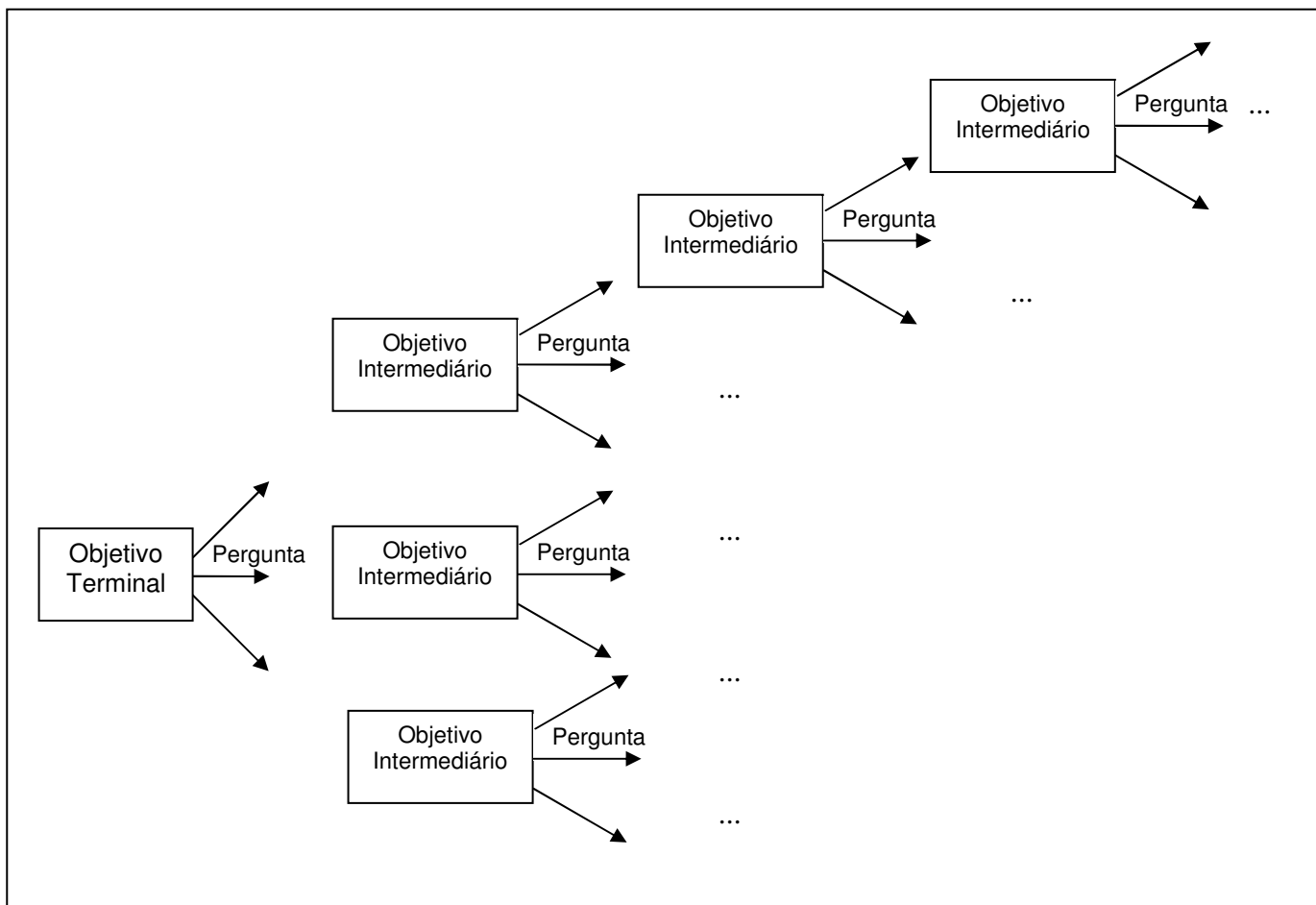


Figura 1.7: Esquema de mapa de ensino que pode ser obtido a partir da decomposição de um objetivo terminal de ensino. Adaptado de Botomé, 1975.

Existem diferentes pontos de partida para identificar os comportamentos que compõem um programa de ensino. Uma forma de identificar os comportamentos intermediários em um programa de ensino, sem depender apenas do que o professor conhece sobre o comportamento-objetivo é utilizar o conhecimento já produzido sobre o fenômeno ou comportamento que será ensinado. No caso da classe geral de comportamentos “Projetar a vida profissional”, por exemplo, uma fonte relevante em que podem ser encontrados as classes de comportamentos “intermediárias” que compõem essa classe e que serão objetivos intermediários de ensino é o conhecimento produzido na área da Orientação Profissional e por meio dos trabalhos de intervenção realizados nesse campo. Um procedimento para identificar objetivos de ensino a partir do conhecimento disponível foi proposto por Kubo e Botomé (2003). Para transformar o conhecimento em comportamentos de valor social, os autores utilizam um procedimento de decomposição de frases elaboradas como expressão de algo (Fig. 1.8). A oração pode ser analisada em três componentes: sujeito (o agente que realiza

uma ação); verbo (indica a ação apresentada pelo sujeito); e complemento do verbo (situação com a qual se relaciona). Os dados sobre o sujeito em um processo de ensinar e aprender podem ser obtidos por um trabalho de investigação ou definição, ou pelo próprio nome da profissão. O complemento é o conhecimento já produzido e disponível na literatura sobre os fenômenos, a sociedade, a natureza, etc. O complemento indica situações com as quais o profissional precisará ser capaz de lidar ou produtos que necessitam ser produzidos pela sua intervenção. Tendo delimitado o sujeito e o complemento é possível definir o que o aluno (sujeito) precisa ser capaz de fazer depois de formado (verbo) em relação às situações que irá lidar em seu dia-a-dia pessoal ou profissional. Quanto mais um professor conhecer a realidade (situações, problemas, demandas, necessidades sociais, possibilidades de atuação) com a qual seus alunos irão lidar depois de formados, maior a probabilidade de escolher apropriadamente os comportamentos que eles precisam aprender.

Sujeito	Verbo	Complemento
Aluno (como profissional formado)	?	Unidades ou aspectos do conhecimento sobre fenômenos, objetos, processos.

Figura 1.8: Esquema para descobrir comportamentos significativos a partir do conhecimento disponível. Reproduzido de Kubo e Botomé (2003).

O procedimento apresentado na Figura 1.8 pode ser considerado um passo intermediário para estabelecer objetivos de ensino, visto que seu formato ainda não descreve um comportamento com seus três componentes. Outro procedimento proposto por Botomé (1980) pode ser útil para identificar classes de comportamentos a partir da decomposição de frases: o primeiro é descobrir quais são os estímulos antecedentes, e verificar se têm relação mesmo com o comportamento; o segundo passo é descrever a classe de estímulos conseqüentes, ou seja, o que precisa ser derivado das ações do sujeito; o terceiro momento consiste em descrever da ação do sujeito, o que ele precisa fazer no meio, a sua resposta diante da situação antecedente para gerar um produto de valor. A Figura 1.9 mostra que o produto derivado no procedimento anterior pode ser utilizado para identificar os estímulos antecedentes, estímulos conseqüentes e ações que constituem uma classe de comportamentos. Os complementos, que são as unidades ou aspectos do conhecimento sobre fenômenos, objetos e processos, podem se referir tanto a aspectos do ambiente com as quais o profissional

ou o aprendiz precisa ser capaz de lidar (estímulos antecedentes) quanto a aspectos do resultado da ação do profissional ou aprendiz sobre o meio. Os verbos identificados nas frases podem se constituir nas ações que precisam ser apresentadas na relação com as classes de estímulos antecedentes e conseqüentes.

Considerando que o aprendiz vai se defrontar com...	E que deverá produzir...	Ele precisará ser capaz de...
Complemento de frase (Fig. 1.8)	Complemento de frase (Fig. 1.8)	Verbo (Fig. 1.8)



Situação antecedente	Classe de respostas	Situação Conseqüente
Considerando que o aprendiz vai se defrontar com...	Ele precisará ser capaz de...	E deverá produzir...

Figura 1.9: Esquema de transformação dos aspectos identificados a partir do conhecimento disponível nos três elementos que constituem o comportamento – classes de estímulos antecedentes, classes de respostas e classes de estímulos conseqüentes. Adaptado de Santos, (2006), Kienen (2008), Viecili (2008).

Por meio desse procedimento é possível identificar as classes de comportamentos intermediárias que compõem a classe de comportamento terminal que é objetivo de ensino. E qual o trabalho a ser realizado depois que as classes de comportamentos a serem ensinadas estão definidas? Como organizar as classes de comportamentos encontradas em um sistema comportamental que facilite ensiná-los? O mesmo procedimento de utilizar a pergunta “O que o aprendiz precisa estar apto a fazer para realizar esse comportamento?” (Fig. 1.7) pode orientar o trabalho de organizar as classes de comportamentos, de forma que sejam organizadas as classes de comportamentos mais abrangentes, que envolvem outras, e menos abrangentes, que são envolvidas pelas mais abrangentes. O conceito de abrangência é explicitado por Kienen (2008) e Viecili (2008) que enfatizam que uma classe de comportamentos abrangentes inclui diversas outras classes que são menos abrangentes e estão contidas nas primeiras. Além disso, essas classes de comportamentos abrangidas por outras podem abranger outras classes menos abrangentes que elas.

A partir de uma análise de ocupações realizada por Mechner (1974) e de uma forma de decomposição de comportamentos complexos proposta por Botomé (1977a), Kienen (2008) e Viecili (2008) apresentam representações gráficas de categorias gerais que nomeiam classes de comportamentos profissionais que podem servir como critérios organizadores de sistema comportamental de uma profissão. Na Figura 1.10 estão representadas as categorias organizadoras de classes de comportamentos, as características que definem cada um dos níveis de abrangência a partir das categorias e a organização de classes de comportamentos decompostas de acordo com seus graus de abrangência.

Na Figura 1.10, o primeiro critério para identificar o nível de abrangência de classes de comportamentos é identificar as classes que se referem a “o que fazer”. Os comportamentos organizados de acordo com esse critério são os mais abrangentes e no nível de abrangência definido por esse critério são distribuídas “Classes gerais de comportamentos que delimitam o que precisa ser feito”. O segundo critério é “como fazer”, no nível de abrangência definido por esse critério são distribuídas as classes de comportamentos que se referem à realização de procedimentos e conhecimentos sobre procedimentos para fazer algo. O terceiro critério é “com que fazer”, que se refere às classes de comportamentos relativas ao manejo e conhecimento de instrumentos e recursos necessários para fazer algo. O quarto critério se refere à distribuição de classes de comportamentos relacionadas à identificação de situações para fazer algo ou deixar de fazer algo e conhecimento sobre essas situações, identificado pela categoria “em que situações fazer” apresentada na Figura 1.10. E o último critério “o que precisa decorrer do fazer”, representa um nível de abrangência em que são distribuídos comportamentos relativos ao conhecimento sobre as conseqüências de fazer ou deixar de fazer algo.

Os retângulos brancos e cinzas apresentados na Figura 1.10 representam as classes de comportamentos organizadas e decompostas de acordo com seus níveis de abrangência. As linhas indicam as relações entre as classes de comportamentos, sendo que as classes mais à esquerda são mais abrangentes que as da direita. As reticências indicam que outras classes podem ser encontradas a partir da decomposição da classe de comportamento à esquerda.

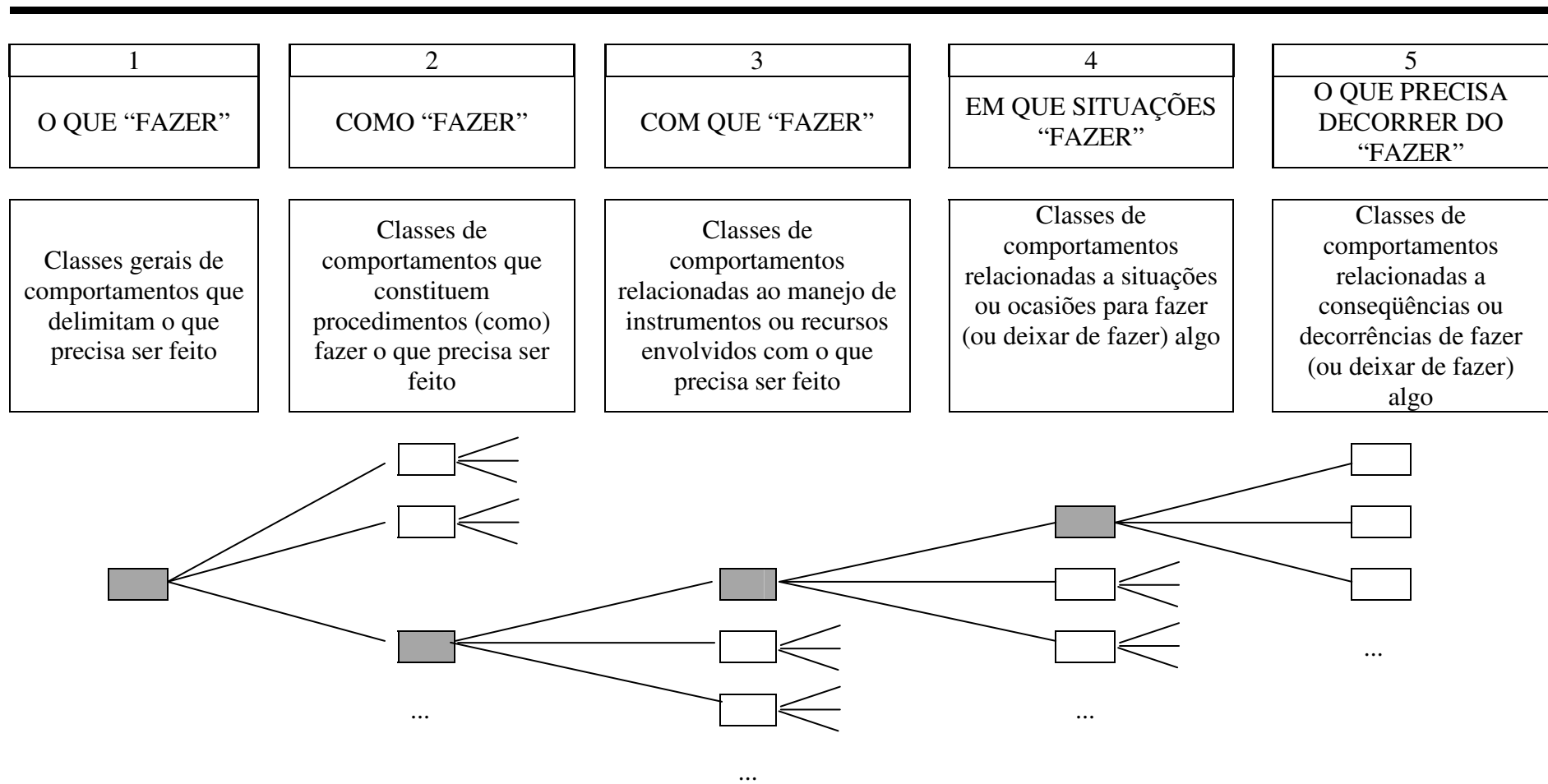


Figura 1.10: Diagrama de representação de categorias que nomeiam classes de comportamentos profissionais e características definidoras dessas categorias de acordo com critérios de análise de ocupações de Mechner (1974) e de decomposição das classes de comportamentos complexos de Botomé (1977) a partir de seus graus de abrangência. Reproduzido de Kienen (2008) e Viecili (2008).

Na Figura 1.11, está apresentado um exemplo de organização de classes de comportamentos de acordo com os níveis de abrangência propostos na Figura 1.10. A classe de comportamento mais abrangente na figura é “Enviar cartas pelo correio de maneira que cheguem ao seu destino no menor prazo possível” que aparece no nível “O que fazer”. A partir dessa classe, foi feita uma decomposição das outras classes de comportamentos que a compõem e que pertencem a níveis menos abrangentes de acordo com os critérios de organização de abrangência explicitados.

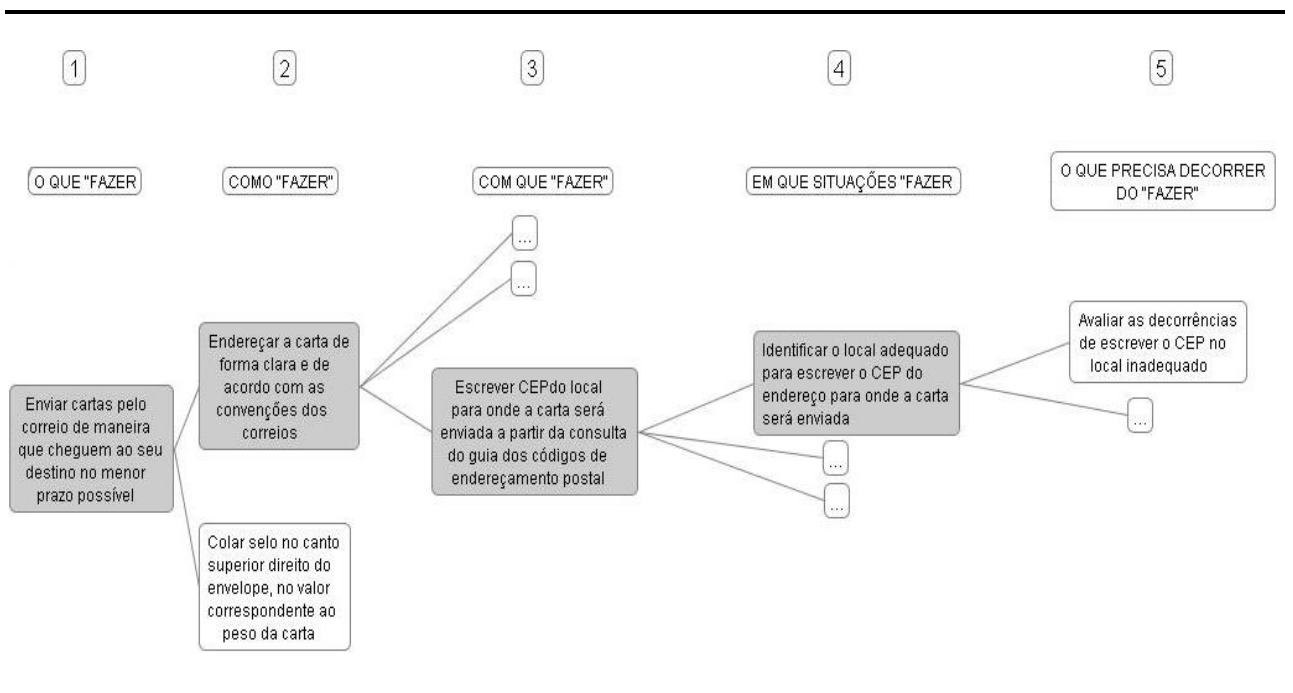


Figura 1.11: Diagrama de representação da decomposição da classe de comportamento “Enviar cartas pelo correio de maneira que cheguem ao seu destino no menor prazo possível” e das classes constituintes dela, a partir de seus graus de abrangência. Reproduzido de Botomé, Kubo e Souza (2004).

As cinco principais categorias utilizadas para organizar classes de comportamentos em níveis de abrangência foram ainda divididas em subcategorias apresentadas por Kienen (2008) e Vicili (2008). Essa subdivisão é útil, pois na organização de um sistema comportamental, os níveis de abrangência encontrados podem variar ainda mais do que apenas nos cinco níveis mais gerais. A subdivisão possibilita explicitar melhor as categorias a que as classes de comportamentos pertencem. Na Figura 1.12, estão apresentadas as subdivisões das categorias mais gerais de organização de classes de comportamentos e uma representação de organização de classes de comportamentos de acordo com esses níveis. Da mesma forma que

as categorias apresentadas na Figura 1.10, as subcategorias mais à esquerda são mais abrangente que as da direita, de forma que a subcategoria “Ocupação Geral - OG” envolve a categoria “Ocupação Específica - OE” que envolve “Tarefas componentes de uma ocupação - TA” e assim por diante.

Conforme apresentado na Figura 1.12, a categoria mais abrangente “Classes gerais de comportamentos que delimitam o que precisa ser feito”, definida por “o que fazer”, foi subdivida em três categorias: “Ocupação Geral - OG”, “Ocupação Específica - OE” e “Tarefas Componentes de uma Ocupação - TA”. A categoria “Classes de comportamentos que constituem procedimentos (como) fazer o que precisa ser feito” foi subdividida em “Operações envolvidas em uma tarefa - OP” e “Ações constituintes de uma operação - AC”. A categoria “Classes de comportamentos relacionados ao manejo de instrumentos ou recursos envolvidos com o que precisa ser feito” foi dividida em duas: “Comportamentos imediatamente rel. à maneira de fazer algo - A” e “Comportamentos relacionados ao conhecimento sobre a maneira de fazer algo - B”. O nível de abrangência expresso pela categoria “Classes de comportamentos relacionados a situações ou ocasiões para fazer (ou deixar de fazer) algo” foi subdividido em “Comportamentos relacionados à situação ou ocasião apropriada para fazer algo - C” e “Comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo - D”. E a categoria “Classes comportamentos relacionados a conseqüências ou decorrências de fazer (ou deixar de fazer) algo” apresenta apenas uma subcategoria: “Comportamentos referentes a conseqüências ou decorrências relacionadas a fazer (ou deixar de fazer) algo - RA”. Esse modelo de organização de classes de comportamentos em níveis de abrangência a partir das categorias propostas por Mechner (1974) e Botomé (1977) e apresentadas por Kienen (2008) e Viecili (2008) pode ser utilizado para organizar as classes de comportamentos da classe geral “Projetar a vida profissional”? O modelo apresenta critérios claros relativos aos tipos de comportamentos, que se referem a “o que fazer”, “com que fazer”, etc., e às relações de abrangência entre as classes de comportamentos de cada nível que podem facilitar a organização das classes de comportamentos da classe geral “Projetar a vida profissional” em um sistema comportamental.

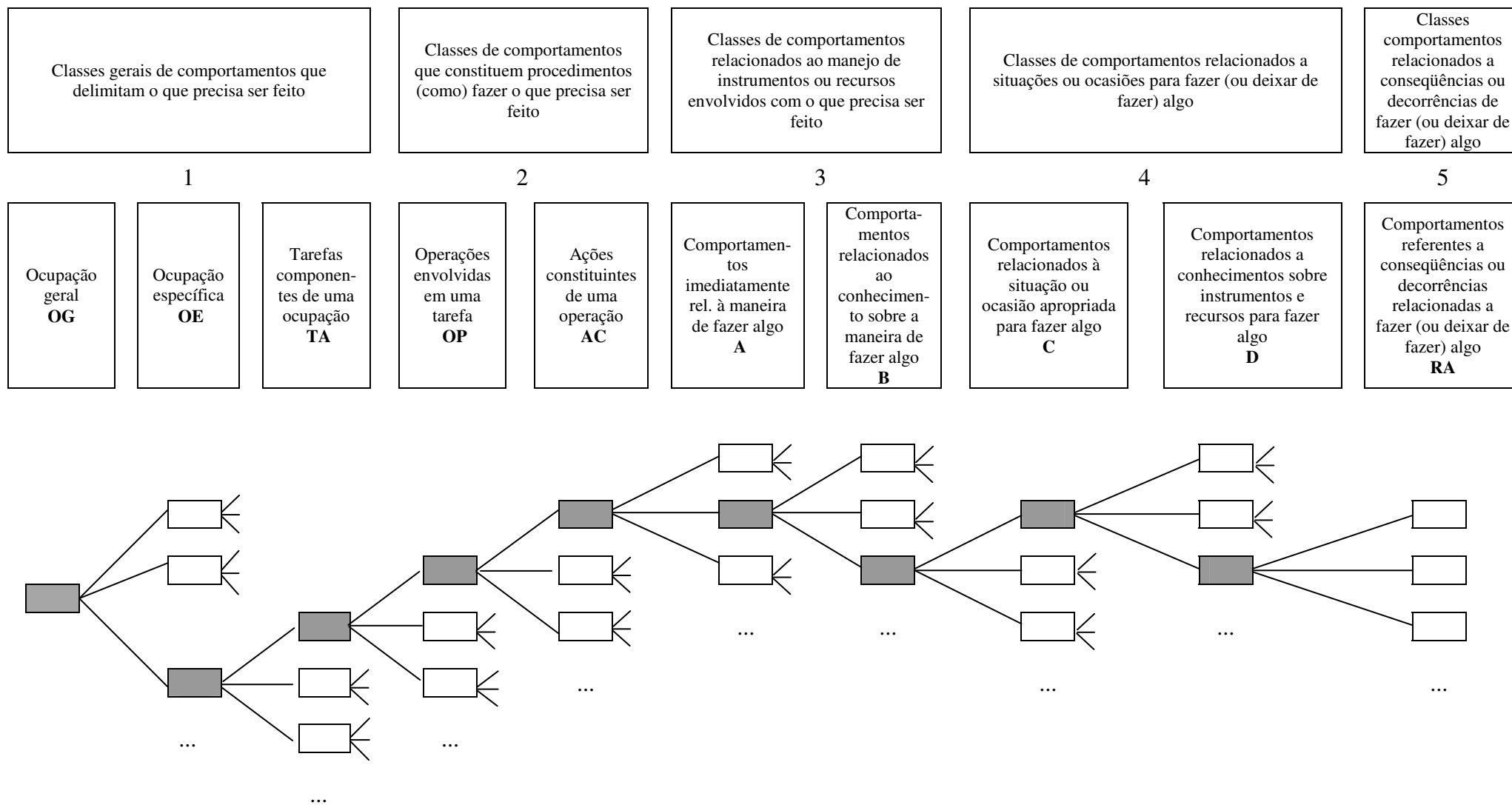


Figura 1.12: Diagrama de representação de categorias e subcategorias que nomeiam classes de comportamentos profissionais de acordo com critérios de análise de ocupações de Mechner (1974) e de decomposição das classes de comportamentos complexos de Botomé (1977) a partir de seus graus de abrangência. Reproduzido de Kienen (2008) e Viecili (2008).

Outra forma de organizar os comportamentos é utilizar o critério de cadeia comportamental. Nesse critério, as classes de estímulos conseqüentes de uma classe de comportamentos se tornam classes de estímulos antecedentes de outra classe de comportamentos (Mechner, 1974; Botomé, 1977a). Kienen e Viecili (2007) exemplificam esse critério com o seguinte exemplo:

“ (...) a classe de comportamentos “preparar um molho para macarronada” envolve diversas outras classes entre as quais “refogar a cebola”. Para “refogar a cebola” é necessário que ocorra uma seqüência de classes de comportamentos: 1º “descascar a cebola”, que tem como classe de estímulos conseqüentes “cebola descascada”; a “cebola descascada” é condição para a segunda classe de comportamentos; 2º “picar a cebola” que tem como classe de estímulos conseqüentes “cebola picada”; a “cebola picada” é condição para a terceira classe de comportamentos; 3º “colocar a cebola picada na frigideira quente” e assim sucessivamente. Em síntese, é preciso que a primeira classe de comportamentos (“descascar a cebola”) ocorra para que a segunda possa ocorrer (“picar a cebola”). A ocorrência da segunda classe de comportamentos é condição para a ocorrência da terceira classe e assim sucessivamente.” (p. 3).

A organização das classes de comportamentos em um sistema comportamental facilita o seqüenciamento das classes de comportamento para ensiná-las. O critério de seqüência de ensino constitui outro critério de organização de classes de comportamentos de um sistema que é diferente do critério de organização por níveis de abrangência ou em uma cadeia comportamental (Botomé, 1975). Para organizar a seqüência em que as classes de comportamentos serão ensinadas é necessário levar em consideração o repertório inicial e outras características dos aprendizes. De acordo com Botomé (1975), um programa deve ser iniciado a partir dos comportamentos que o aluno já capaz de realizar antes de ingressar nesse programa. O início de um curso é constituído pelas classes de comportamentos novos para o aprendiz mais simples, que podem coincidir ou não com os comportamentos menos abrangentes.

A partir da organização das classes de comportamentos a serem ensinadas é possível seguir para outras etapas da construção de um programa de ensino: organizar os comportamentos em unidades de ensino, definir as atividades apropriadas de ensino para alcançar cada objetivo, preparar as formas de avaliar o ensino e a aprendizagem do aluno. A organização das unidades de ensino se refere à agrupa as classes de comportamentos em conjuntos que facilitem a aprendizagem. Na definição de atividades de ensino, as atividades devem se aproximar cada vez mais do comportamento objetivo a ser apresentado fora do curso. Para isso, é necessário criar situações que se pareçam cada vez mais com as situações

com as quais os alunos irão se deparar, oferecer conseqüências às respostas dos alunos cada vez mais próximas das que obterão na realidade e exigir respostas também cada vez mais próximas às que serão requeridas deles em sua atuação profissional ou em sua vida pessoal. Ainda em relação às atividades de ensino, Popham e Baker (1976-A) chamam atenção para o cuidado em não utilizar atividades sem relação com os comportamentos objetivos formulados, que são atividades “irrelevantes”.

O sistema de avaliação da aprendizagem precisa considerar o que é relevante para o processo de aprendizagem e as necessidades dos aprendizes. Botomé e Rizzon (1997) esclarecem que a função da avaliação nos processos de aprendizagem é de indicar para o aprendiz como está o seu desempenho em relação aos objetivos de aprendizagem, de forma a permitir ao aluno decidir o que, quanto e quando alterar seu desempenho para aperfeiçoá-lo. Outra função da avaliação da aprendizagem é fornecer ao professor uma avaliação do próprio programa e condições de ensino que está utilizando. Na perspectiva do professor, a avaliação consiste em uma série de conseqüências que ele oferece aos aprendizes de acordo com as características do seu desempenho. Algumas características das conseqüências oferecidas pelo professor são: ser informativas e orientadoras sobre o que o aluno precisa fazer em seguida; ser imediatas ao desempenho; ser contínuas, e oferecidas após cada desempenho, e não após um bloco de ações do aprendiz.

Ao planejar o ensino, a avaliação da aprendizagem precisa ser considerada de forma diferente da tradicional. No que se refere especificamente às conseqüências planejadas, devem servir não para comparar os alunos com os demais e classificá-los, mas para indicar o que e quanto precisam se desenvolver e em qual direção. Além disso, aquilo que é o critério de desempenho, ou ação esperada do aluno, deve aproximar-se gradativamente do desempenho que será esperado ou desejado dele em sua vida profissional ou em outros quaisquer. Esse planejamento deve facilitar ao aluno identificar em que situações necessita apresentar determinado desempenho, e o que é relevante resultar desse desempenho. Ao ter seu comportamento orientado por essa relação, o aprendiz passa a ser capaz de identificar os produtos realmente importantes de seu trabalho, e não necessitar de valorização ou aprovação de outros para avaliar seu próprio trabalho.

A clareza sobre o que são objetivos de ensino e sobre quais são os objetivos de ensino, facilita ao professor não confundir as atividades de ensino, que são tarefas que facilitam o desenvolvimento dos comportamentos, com os objetivos de ensino. Dessa forma, o professor pode estar mais atento para o que é de fato importante: se os alunos estão modificando as

relações que estabelecem o meio e as conseqüências que estão produzindo. Quando os objetivos estão bem explicitados o professor também pode informá-los aos alunos, o que parecer ser mais uma vantagem de estabelecer objetivos apropriadamente. De acordo com Popham e Baker (1976-B), ao conhecer os objetivos os aprendizes podem concentrar esforços para atingi-los, e podem auxiliar o professor a não “fugir” dos objetivos propostos. Comunicar aos aprendizes a importância de alcançar aqueles objetivos e os resultados que podem alcançar por meio deles também contribui para o engajamento desses no processo de ensinar-aprender.

Além de definir a que se refere o processo de “ensinar-aprender” foi necessário definir o que são objetivos de ensino e mostrar procedimentos que podem ser utilizados para encontrá-los para explicitar a importância de identificar e caracterizar as classes de comportamentos que constituem a classe geral “Projetar a vida profissional”. Um objetivo de ensino não pode ser confundido com intenções ou atividades do professor, como o conhecimento sobre um assunto ou como ações ou atividades de ensino que os aprendizes realizam. Um objetivo de ensino, por se referir a uma classe de comportamentos que será apresentada pelos aprendizes, precisa especificar, em sua descrição, os três componentes do comportamento: “classes de estímulos antecedentes”, “classes de respostas” e “classes de estímulos conseqüentes”. Além disso, um objetivo de ensino também precisa explicitar comportamentos de valor social que vão além dos que são exigidos em sala de aula.

Foram examinados vários procedimentos para identificar objetivos de ensino de valor para os aprendizes e para a sociedade. Esses procedimentos iniciam pela definição do que precisa ser ensinado, que é considerado um “objetivo terminal” e pela identificação do que é necessário que o aprendiz esteja apto para fazer para ser capaz de apresentar o comportamento terminal, que são os objetivos intermediários. Os objetivos intermediários podem ser identificados a partir do conhecimento que existe sobre o fenômeno a que se refere o objetivo terminal, por meio de um procedimento de decomposição de frases e posterior identificação dos componentes de comportamento presentes nessa frase. A organização das classes de comportamentos encontradas em um sistema comportamental pode ser feita por graus de abrangência, por cadeia comportamental ou por seqüências de ensino. Garantidos todos os cuidados necessários nessa etapa de identificação e organização de classes de comportamentos que compõem um objetivo terminal de ensino, as demais etapas para programar o ensino são facilitadas. Identificar com esse nível de minúcia e precisão os objetivos de ensino é uma forma de melhorar a qualidade de ensino e o bem-estar de todos os

envolvidos – professores, alunos, sistema educacional – à medida que torna mais claro a todos o que se espera com o processo de ensinar-aprender que são propostos. Nesse sentido, será relevante identificar as classes de comportamentos que compõem a classe geral “Projetar a vida profissional”, pois o produto desse trabalho poderá constituir um programa de ensino dessa classe com explicitação da complexidade do processo comportamental envolvido.

Foi identificada na literatura uma multiplicidade de conceitos e variáveis que necessitam ser consideradas e possivelmente compõem o processo de “Projetar a vida profissional”, tais como escolha profissional, carreira, planejamento de carreira, mercado de trabalho, campo de atuação profissional. Os conceitos de mercado de trabalho e de campo de atuação profissional são importantes orientadores na identificação das classes de comportamentos componentes de “Projetar a vida profissional”. O conhecimento e tecnologia desenvolvidos pela Análise do Comportamento e pela programação de ensino tornam esse empreendimento possível por apresentar conceitos que evidenciam com clareza os processos comportamentais humanos. A necessidade de estabelecer mais claramente as relações entre esses conceitos aliada às dificuldades de profissionais e estudantes de definirem seus projetos de vida e profissão evidenciam a necessidade de responder à pergunta: *“Quais classes de comportamentos compõem a classe geral de comportamentos “Projetar a vida profissional?”* e de organizar um sistema comportamental dessas classes de comportamentos.

MÉTODO
PROCESSO DE OBTENÇÃO DE DADOS PARA IDENTIFICAR CLASSES DE
COMPORTAMENTOS QUE COMPÕEM A CLASSE GERAL “PROJETAR A VIDA
PROFISSIONAL”

2.1 Fontes de informação

As fontes utilizadas para identificar as classes de comportamentos que constituem a classe geral “Projetar a vida profissional” foram:

1. Moura, C. B. (2001). Programa estruturado de Orientação Profissional sob o enfoque da Análise do Comportamento. Em: C. B. Moura. *Orientação profissional: sob o enfoque da análise do comportamento* (pp. 47-65). Campinas, SP: UEL.
2. Dal Medico, M. (2005). Programa de informação profissional - PIP. Em: M. Dal Medico. *PIP - Programa de Informação Profissional* (pp. 47-58). São Paulo: Casa do Psicólogo.

2.2 Equipamento e material

Foram utilizados para exame das obras, folhas de registro de informações elaboradas especialmente, computador, impressora e canetas.

2.3 Procedimento

2.3.1 Coleta de Dados

As obras foram utilizadas para obter dados que se referem a um ou mais componentes de classes de comportamentos que constituem a classe geral de comportamentos de “Projetar a vida profissional”: a) classe de estímulos antecedentes (aspectos do ambiente com as quais a pessoa que projeta sua vida profissional se relaciona e que antecedem respostas de comportamentos da classe geral “Projetar a vida profissional”); b) classe de respostas (respostas de comportamentos da classe geral “Projetar a vida profissional” apresentadas por alguém na interação com o ambiente); c) classe de estímulos conseqüentes (aspectos do ambiente com as quais a pessoa que projeta sua vida profissional se relaciona e que decorrem da apresentação de respostas de uma classe de comportamento da classe geral “Projetar a vida profissional”).

A coleta de dados foi constituída pelas etapas:

1. Seleção de obras;
2. Seleção de capítulos dos livros e destaque de frases;
3. Transcrição das frases selecionadas.

2.3.1.1 Seleção de obras

Para selecionar as obras estabelecidos os seguintes critérios:

- a) Acesso: obras disponíveis na Biblioteca de uma Universidade Federal situada na região sul do país ou com possibilidade de aquisição em livrarias;
- b) Data de publicação: obras publicadas nos últimos 10 anos (a partir de 1997);
- c) Assunto: obras nas áreas de Psicologia que apresentassem programas de Orientação Profissional;
- d) Tipo de conhecimento: pelo menos uma obra de Análise Experimental do Comportamento;
- e) Natureza das informações: obras que se referissem a comportamentos de pessoas que estão em situação de decidir ou de planejar algum aspecto de sua vida profissional.
- f) Variedade de informações: obras que apresentassem elementos diferentes entre si, pois aumenta a probabilidade de identificar elementos que se referem a características dos componentes dos comportamentos que compõem a classe geral de comportamentos “Projetar a vida profissional”.

2.3.1.2 Seleção de capítulos dos livros e destaque de frases

A primeira etapa foi selecionar os capítulos dos livros dos quais foram retiradas as frases para análise. O critério utilizado para selecionar os capítulos foi apresentar objetivos de programas de Orientação Profissional, pois a partir de objetivos já elaborados é mais provável que sejam encontradas organizadas alguns comportamentos ou componentes de comportamentos (classes de estímulos antecedentes, classes de respostas e classes de

estímulos conseqüentes) que provavelmente compõem a classe mais geral “Projetar a vida profissional”.

O critério utilizado para selecionar as frases foi apresentar algum aspecto que se referia a comportamentos ou componentes de comportamentos que provavelmente compõem a classe geral “Projetar a vida profissional”.

Da Obra 1 (Moura, 2001), foi selecionado o capítulo 4 “Programa estruturado de Orientação Profissional sob o enfoque da Análise do Comportamento” (p. 47-65) que apresenta os objetivos do programa de Orientação Profissional desenvolvido pela autora. Esse capítulo apresentava os objetivos e as justificativas de oito encontros de Orientação Profissional. Todas as frases desse capítulo foram selecionadas, tanto as que se referem aos objetivos quanto à justificativa, visto que na justificativa foi possível encontrar descrições de alguns comportamentos de forma mais específica, possibilitando identificar de forma mais precisa classes de comportamentos para compor a classe mais geral “Projetar a vida profissional”.

Da Obra 2 (Dal Medico, 2005), foi selecionado o Capítulo 6 “Programa de Informação Profissional - PIP” que apresentava os objetivos para Programas de Informação Profissional. De forma semelhante à Obra 1, esse capítulo foi selecionado por indicar comportamentos ou componentes dos comportamentos já agrupados em forma de objetivos. No capítulo, os objetivos são apresentados por fase de escolarização e por categorias definidas pela autora. Os objetivos da categoria “O programa de informação profissional” não foram selecionados, por referirem-se especificamente à atividades do programa.

2.3.1.3 Transcrição das frases selecionadas

A partir da seleção dos capítulos, as frases (consideradas segundo definição gramatical) foram copiadas inteiras, uma a uma, e transcritas com o número da página do livro para facilitar identificação posterior em um formulário (Tabela 2) com as seguintes entradas: 1) ID, identificador da obra e da frase; 2) Frases Destacadas; e 3) Comentários. O primeiro número do ID indicava a obra a que se referia, o segundo número indicava a frase. As entradas “ID” e “Comentários” foram mantidas nos formulários de todas as etapas seguintes. Na Tabela 2, estão apresentados dois exemplos de frases destacadas da Obra 1 – Moura.

TABELA 2.1

FORMULÁRIO USADO PARA ORGANIZAR AS FRASES QUE APRESENTAM COMPONENTES DAS CLASSES DE COMPORTAMENTOS QUE COMPÕEM A CLASSE GERAL “PROJETAR A VIDA PROFISSIONAL” IDENTIFICADAS NAS DUAS OBRAS CONSULTADAS

ID	Frases Destacadas	Comentários
1.5	“Fornecer informações, esclarecer e apoiar emocionalmente o adolescente em seu processo de escolha profissional, possibilitando uma decisão madura baseada em suas possibilidades reais;” (p. 49).	
1.54	“Aprofundar o conhecimento das profissões, desfazendo informações incorretas ou distorcidas sobre cursos e carreiras, através da obtenção de dados da realidade profissional atual” (p. 62).	

2.3.2 Análise e tratamento dos dados

Para identificar as classes de comportamentos que compõem a classe geral de comportamentos “Projetar a vida profissional” a partir frases destacadas nas obras de Moura (2001) e Dal Medico (2005) foram realizadas seis etapas que foram constituídas a partir de procedimentos propostos por Botomé (1975, 1977a, 1980) e Kubo e Botomé (2003):

1. Fragmentação das frases em unidades menores;
2. Identificação do sujeito, verbo e complemento de cada unidade;
3. Alteração do sujeito, verbo e complemento identificados, quando necessário;
4. Identificação de classes de estímulos antecedentes, classes de respostas e classes de estímulos conseqüentes a partir dos sujeitos, verbos e complementos modificados;
5. Nomeação de cada unidade de classe de estímulos antecedentes, classes de respostas e classes de estímulos conseqüentes como uma classe de comportamento;
6. Organização das classes de comportamentos em categorias.

2.3.2.1 Fragmentação das frases em unidades menores

As frases selecionadas foram fragmentadas em unidades de análise menores quando apresentavam mais de um verbo ou complemento para facilitar a identificação dos componentes dos comportamentos (classes de estímulos antecedentes, classes de respostas e

classes de estímulos conseqüentes), visto que uma frase com mais de um verbo ou mais de um complemento se referem a diferentes classes de comportamentos ou a diferentes componentes de comportamentos. Os fragmentos derivados foram organizados em um novo formulário e identificados com as letras do alfabeto na coluna ID.

Ao fragmentar as frases, foram identificadas algumas relações entre os diferentes trechos de uma mesma frase ou de outras frases que foram registradas na coluna “Comentários”. Foram registrados os comentários: “seqüência com item...” quando a construção das frases indicava que as ações descritas em uma oração se seguiam à outras ações; “condição para item...”, quando o item indicava uma condição para uma ação expressa em outro fragmento; “relação com item...” quando foi identificada uma relação entre as ações indicadas por dois itens diferentes, sendo que o tipo de relação não foi identificado. Quando necessário, as palavras que indicavam as relações entre os itens nas frases foram mantidas entre parênteses em cor verde, mesmo que não fossem necessárias para completar dar sentido ao fragmento (ex.: antes de, depois de, espera-se que). Esses comentários orientaram a organização das classes de comportamentos na etapa de organização dessas em níveis de abrangência.

A fragmentação das frases foi feita em um formulário que continha as três variáveis da etapa anterior “ID”, “Frases Destacadas” e “Comentários” e a variável “Unidade”, acrescentada para registrar os trechos das frases que foram fragmentadas. Para cada fragmento de frase foi inserida uma linha nova no formulário e letras do alfabeto na coluna “ID” foram utilizadas para identificá-los.

Os critérios utilizados para fragmentar as frases foram apresentar:

a) Dois ou mais verbos com significados diferentes unidos pelo conectivo “e”:

TABELA 2.2

EXEMPLO DO USO DO CRITÉRIO A PARA FRAGMENTAR AS FRASES

ID	Frases Destacadas	Unidades	Comentários
1.5.a	“Fornecer informações, <u>esclarecer</u> e <u>apoiar</u> emocionalmente o adolescente em seu processo de escolha profissional, possibilitando uma decisão madura baseada em suas possibilidades reais;” (p. 49).	Fornecer informações ao adolescente em seu processo de escolha profissional, possibilitando uma decisão madura baseada em suas possibilidades reais.	
1.5.b		Esclarecer o adolescente em seu processo de escolha profissional, possibilitando uma decisão madura baseada em suas possibilidades reais.	Esclarecer o que?
1.5.c		Apoiar emocionalmente o adolescente em seu processo de escolha profissional, possibilitando uma decisão madura baseada em suas possibilidades reais.	
1.5.d		Possibilitando uma decisão madura baseada em suas possibilidades reais.	

b) Duas ou mais orações:

TABELA 2.3

EXEMPLO DO USO DO CRITÉRIO B PARA FRAGMENTAR AS FRASES

ID	Frases Destacadas	Unidades	Comentários
1.29.a	“Depois de <u>definir</u> a situação-problema, <u>identificar</u> as dificuldades relacionadas a escolha de uma profissão, e <u>discriminar</u> os controles a que estão expostos, os adolescentes precisam <u>discriminar</u> de forma mais refinada suas características pessoais antes de estarem prontos para <u>analisar</u> alternativas profissionais” (p. 56).	Definir a situação problema.	Seq. – antes de 1.29.d
1.29.b		Identificar as dificuldades relacionadas à escolha de uma profissão.	Seq. – antes de 1.29.d
1.29.c		Discriminar os controles a que estão expostos.	seq. – antes de 1.29.d
1.29.d		Os adolescentes precisam discriminar de forma mais refinada suas características pessoais.	
1.29.e		antes de estarem prontos para analisar alternativas profissionais.	

c) Um só verbo com dois ou mais complementos com significado diferente unidos pelo conectivo “e”:

TABELA 2.4

EXEMPLO DO USO DO CRITÉRIO C PARA FRAGMENTAR AS FRASES

ID	Frases Destacadas	Unidades	Comentários
1.35.a	“Discutir as relações entre as profissões (<u>profissão-profissão</u> e <u>indivíduo-profissão</u>) e as diversas formas de <u>classificação</u> e de <u>combinação</u> das profissões” (p.58)	Discutir as relações entre profissão-profissão.	
1.35.b		Discutir as relações entre indivíduo-profissão.	
1.35.c		Discutir as diversas formas de classificação das profissões.	
1.35.d		Discutir as diversas formas de combinação das profissões	

d) Um só verbo com dois ou mais complementos com significado diferente unidos pelo conectivo “ou”:

TABELA 2.5

EXEMPLO DO USO DO CRITÉRIO D PARA FRAGMENTAR AS FRASES

ID	Frases Destacadas	Unidades	Comentários
1.52.a	“Neste sentido, essa sessão visa não só expor os adolescentes às informações, mas ensiná-los a pesquisar e fazer uso apropriado de tais informações sempre que precisarem <i>redirecionar sua escolha profissional ou sua área de atuação</i> ” (p. 60).	...	
1.52.b		...	
1.52.c		...	
1.52.d		d) Redirecionar sua escolha profissional.	
1.52.e		e) Redirecionar sua área de atuação.	

e) Segunda oração iniciava com um verbo no gerúndio, indicando relação com a primeira oração, as duas orações constituíram um fragmento, e a segunda oração foi repetida novamente como um novo fragmento, visto que podia indicar outra classe de comportamento:

TABELA 2.6

EXEMPLO DO USO DO CRITÉRIO E PARA FRAGMENTAR AS FRASES

ID	Frases Destacadas	Unidades	Comentários
1.54.a	“ <u>Aprofundar</u> o conhecimento das profissões, <u>desfazendo</u> informações incorretas ou distorcidas sobre cursos e carreiras, através da <u>obtenção</u> de dados da realidade profissional atual” (p. 62).	a) Aprofundar o conhecimento das profissões, desfazendo informações incorretas ou distorcidas sobre cursos e carreiras.	
1.54.b		b) Desfazendo informações incorretas ou distorcidas sobre cursos e carreiras.	
1.54.c		...	

f) Verbo substantivado:

TABELA 2.7

EXEMPLO DO USO DO CRITÉRIO F PARA FRAGMENTAR AS FRASES

ID	Frases Destacadas	Unidades	Comentários
1.54.a	“ <u>Aprofundar</u> o conhecimento das profissões, <u>desfazendo</u> informações incorretas ou distorcidas sobre cursos e carreiras, através da <u>obtenção</u> de dados da realidade profissional atual” (p. 62).	...	
1.54.b		...	
1.54.c		c) Obtenção de dados da realidade profissional atual.	

2.3.2.2 Identificação do sujeito, verbo e complemento de cada unidade

Depois de fragmentar as frases, foram destacados o sujeito, verbo e complemento de cada item, conforme representado na Tabela 2.8. Essa separação do sujeito, verbo e complemento possibilitava identificar com mais clareza os componentes das classes de comportamentos que compõem a classe geral “Projetar a vida profissional”: classes de estímulos antecedentes, classes de respostas e classes de estímulos conseqüentes. Os complementos destacados nas unidades foram considerados como constituintes das classes de estímulos antecedentes e conseqüentes e os verbos constituintes das classes de respostas. As relações entre classes de estímulos antecedentes, classes de respostas e classes de estímulos conseqüentes constituíram as classes de comportamentos da classe mais geral “Projetar a vida profissional”.

O sujeito destacado de cada unidade não se referiu necessariamente ao sujeito da oração original, mas ao sujeito que, provavelmente, se relacionaria com os aspectos

mencionados na oração, que nessas frases foram o “Orientador Profissional” ou o “Adolescente”. Os verbos foram transformados para a forma infinitiva, visto ser a forma verbal mais apropriada para se referir a respostas, classes de respostas, comportamentos e classes de comportamentos. Nas unidades em que uma das variáveis (sujeito, verbo e complemento) não foi identificada, foi registrado o símbolo “--” na respectiva coluna do formulário.

Na Tabela 2.8, estão apresentados exemplos da etapa na qual foi feita a identificação do sujeito, verbo e complemento em cada unidade. As primeiras três colunas foram copiadas da etapa imediatamente anterior (Fragmentação de frases em unidades menores) e apresentam o “ID”, os “Fragmentos”, e os “Comentários”. As colunas seguintes são “Sujeito”, “Verbo” e “Complemento”, que são os aspectos destacados nessa etapa, a partir das unidades de análise.

TABELA 2.8

EXEMPLOS DE IDENTIFICAÇÃO DE SUJEITO, VERBO E COMPLEMENTO A PARTIR DAS UNIDADES DE ANÁLISE

ID	Unidade	Coment.	Sujeito	Verbo	Complemento
1.5.a	Fornecer informações ao adolescente em seu processo de escolha profissional, possibilitando uma decisão madura baseada em suas possibilidades reais.		Orientador Profissional	Fornecer	Informações ao adolescente em seu processo de escolha profissional, possibilitando uma decisão madura baseada em suas possibilidades reais.
1.54.a	Aprofundar o conhecimento das profissões, desfazendo informações incorretas ou distorcidas sobre cursos e carreiras.		Adolescente	Aprofundar	Conhecimento das profissões, desfazendo informações incorretas ou distorcidas sobre cursos e carreiras.
1.37	Essa sessão enfoca aspectos referentes ao conhecimento da realidade profissional.		--	--	Aspectos referentes ao conhecimento da realidade profissional.

No item 1.5.a, apresentado na Tabela 2.8, o sujeito identificado foi “Orientador Profissional”, visto ser ele o sujeito que aplicaria o Programa de Orientação Profissional e, portanto, fornecedor das informações. No item 1.54.a, o sujeito é o “adolescente”. Ainda que não esteja explícito na frase, os participantes do Programa de Orientação Profissional proposto por Moura (2001) são adolescentes e é o adolescente que irá “aprofundar seus

conhecimentos sobre as profissões”. Um exemplo em que não foram identificados sujeito nem verbo está representado no item 1.37. Nesse caso, o sujeito da oração é a “sessão de orientação profissional”, que não se refere a uma pessoa que faz alguma ação, o verbo também é referente à “sessão de orientação profissional”. Contudo, o complemento “aspectos referentes ao conhecimento da realidade profissional” é um aspecto do ambiente com o qual a pessoa que projeta a vida profissional provavelmente irá se deparar e por isso o fragmento foi mantido. O que a pessoa precisa ser capaz de fazer em relação a esse aspecto do ambiente, ou seja, qual classe de resposta precisa ser capaz de apresentar foi identificada nas etapas seguintes do procedimento.

Nessa etapa, algumas unidades foram excluídas e foi registrado na coluna de comentários do formulário o motivo pelo qual isso foi feito. Os critérios de exclusão de uma unidade foram:

- a) Explicação ou justificativa conceitual de algum procedimento utilizado no programa de orientação profissional (Tabela 2.9);

TABELA 2.9

EXEMPLO DO USO DO CRITÉRIO A PARA EXCLUIR UNIDADES DE ANÁLISE NA ETAPA DE IDENTIFICAÇÃO DO SUJEITO, VERBO E COMPLEMENTO

ID	Unidade	Coment.	Sujeito	Verbo	Complemento
1.60.a	Hipotetiza-se que a escolha de um profissional a ser entrevistado envolva um repertório complexo composto de respostas adquiridas durante a intervenção.	Explicação	--	--	--

- b) Referir atividades de ensino programadas pelo professor a serem realizadas pelos alunos especificamente durante o programa de orientação profissional (Tabela 2.10);

TABELA 2.10

EXEMPLO DO CRITÉRIO B PARA EXCLUIR UNIDADES DE ANÁLISE NA ETAPA DE IDENTIFICAÇÃO DO SUJEITO, VERBO E COMPLEMENTO

ID	Unidade	Coment.	Sujeito	Verbo	Complemento
1.65.a	Relatar as metas profissionais selecionadas	Atividade de ensino	--	--	--
1.68.a	Descrever os passos de seu desenvolvimento no grupo	Atividade de ensino	--	--	--

c) Fragmentos repetidos.

Ao identificar sujeito, verbo e complemento das unidades, foram identificados novos trechos que poderiam ser fracionados em unidades menores, derivando outras unidades de análise. A fragmentação foi realizada com os mesmos critérios descritos na etapa “Fragmentação das frases em unidades menores” (2.3.2.1).

2.3.2.3 Alteração do sujeito, verbo e complemento das unidades

Considerando que a classe de comportamentos de interesse é “Projetar a vida profissional”, os sujeitos de todas as frases foram alterados para: “Pessoa que projeta a vida profissional”. O verbo e o complemento foram alterados, quando necessário, de forma que o verbo se referisse a ações da pessoa que projeta a vida profissional em relação ao complemento e que o complemento se referisse a aspectos do ambiente com os quais a pessoa que projeta a vida profissional se relaciona. Nos fragmentos em que não foi encontrado complemento ou verbo apropriado ao sujeito “pessoa que projeta a vida profissional”, foi registrado na coluna respectiva o símbolo “--”.

Na Tabela 2.11, estão apresentados exemplos de alteração de sujeito, verbo e complemento. As cinco primeiras colunas são respectivas a: “ID”, “Comentários” e “Sujeito”, “Verbo” e “Complemento” identificados na etapa anterior do procedimento de análise e tratamento de dados (item 5.3.2). As três colunas do lado direito são “Sujeito Alterado”, “Verbo Alterado” e “Complemento Alterado” em que foram registradas as devidas modificações.

TABELA 2.11

EXEMPLO DE ALTERAÇÕES DO SUJEITO, VERBO E COMPLEMENTO IDENTIFICADOS NAS UNIDADES DE ANÁLISE

ID	Coment.	Sujeito	Verbo	Complemento	Suj. Alterado	Verbo Alterado	Complemento Alterado
1.5.a		Orientador Profissional	<u>Fornecer</u>	Informações ao adolescente em seu processo de escolha profissional, possibilitando uma decisão madura baseada em suas possibilidades reais.	Pessoa que projeta a vida profissional	Localizar	Informações sobre o processo de escolha profissional, possibilitando uma decisão madura baseada em suas possibilidades reais.
1.5.d		Orientador Profissional	<u>Possibilitar</u>	Uma decisão madura baseada em suas possibilidades reais.	Pessoa que projeta a vida profissional	--	Decisão madura baseada em suas possibilidades reais.

No item 1.5.a da Tabela 2.11, está ilustrado um caso em que o sujeito foi alterado de “Orientador Profissional” para “Pessoa que projeta a vida profissional”. O complemento desse item foi identificado como um aspecto com o qual a pessoa que projeta a vida profissional se depara e com o qual precisa ser capaz de lidar (“Informações sobre...”). Contudo, o verbo “fornecer” não representa uma ação apropriada para o que a pessoa precisará ser capaz de fazer em relação à esse aspecto. “Fornecer” é um verbo que representa uma ação adequada do Orientador Profissional em relação ao aspecto “Informações sobre...”, já para a pessoa que projeta a vida profissional, “Localizar” é um verbo que representa uma ação mais apropriada em relação ao aspecto do ambiente chamado “Informações sobre o processo de escolha profissional”.

No item 1.5.d, o complemento é um aspecto do ambiente (lembrando que o ambiente pode ser a própria pessoa) com o qual a pessoa que projeta a vida profissional precisará ser capaz que lidar. Contudo o verbo “possibilitar” não é apropriado para descrever a ação da “Pessoa que projeta a vida profissional” em relação a esse complemento e outro verbo não foi identificado nessa etapa.

Alguns itens também foram excluídos nessa etapa, com o seguinte critério: quando o verbo e o complemento faziam referência somente a aspectos do ambiente com os quais outro

sujeito se relaciona (o orientador profissional). Na Tabela 2.12, estão apresentados exemplos de exclusão de itens de acordo com esse critério.

TABELA 2.12

EXEMPLO DE EXCLUSÃO DE ITENS

ID	Coment.	Sujeito	Verbo	Complemento	Suj. Alterado	Verbo Alterado	Complemento Alterado
1.5.b	Ação do professor	Orientador Profissional	Esclarecer	O adolescente em seu processo de escolha profissional, possibilitando uma decisão madura baseada em suas possibilidades reais.	--	--	--
1.5.c	Ação do professor	Orientador Profissional	Apoiar emocionalmente	O adolescente em seu processo de escolha profissional, possibilitando uma decisão madura baseada em suas possibilidades reais.	--	--	--

2.3.2.4 Identificação de classes de estímulos antecedentes, classes de respostas e classes de estímulos conseqüentes em cada unidade

A partir da seleção do verbo e complemento mais apropriados ao sujeito “pessoa que projeta a vida profissional”, foram identificados os três componentes do comportamento em cada item de análise: classes de estímulos antecedentes, que são aspectos do ambiente com os quais a pessoa se relaciona e precisa ser capaz de lidar; classes de respostas, ações da pessoa diante de uma classe de estímulos antecedentes; e classes de estímulos conseqüentes, estímulos produzidos no ambiente como resultado da ação da pessoa. Cada complemento identificado na etapa anterior pode indicar uma classe de estímulos antecedentes ou conseqüentes ou uma classe de respostas das classes de comportamentos que compõem a classe geral “Projetar a vida profissional”. Nessa etapa, foi identificado qual componente do comportamento o complemento se refere. A relação de cada classe de resposta definida pelo verbo com as classes de estímulos antecedentes e conseqüentes identificadas a partir dos

complementos de frase deu origem a uma classe de comportamento diferente que foi nomeada na etapa descrita a seguir.

Na Tabela 2.13 está apresentado um exemplo de identificação de classes de estímulos antecedentes, classes de respostas e classes de estímulos antecedentes em cada unidade. O formulário utilizado nessa etapa do procedimento contém oito colunas, das quais cinco foram transcritas da etapa anterior (ID, Comentário, Sujeito Alterado, Verbo Alterado e Complemento Alterado) e três se referem aos componentes do comportamento identificados nessa etapa: Classe de Estímulos Antecedentes, Classe de Respostas e Classe de Estímulos Conseqüentes. Quando um dos componentes do comportamento não foi identificado foi registrado o símbolo "--" na coluna correspondente. No exemplo apresentado (Tabela 2.13), o verbo no gerúndio "possibilitando" indicou uma relação de decorrência de "Localizar informações", dessa forma, a expressão "uma decisão madura..." foi identificada como uma classe de estímulos conseqüentes.

TABELA 2.13

EXEMPLO DE IDENTIFICAÇÃO DE CLASSES DE ESTÍMULOS ANTECEDENTES, CLASSES DE RESPOSTAS E CLASSES DE ESTÍMULOS CONSEQÜENTES A PARTIR DOS VERBOS E COMPLEMENTOS ALTERADOS

ID	Coment.	Suj. Alterado	Verbo Alterado	Complemento Alterado	Classe de Estímulos Antecedentes	Classe de Respostas	Classe de Estímulos Conseqüentes
1.5.a		Pessoa que projeta a vida profissional	Localizar	<u>Informações sobre o processo de escolha profissional, possibilitando uma decisão madura baseada em suas possibilidades reais.</u>	<i>Informações sobre o processo de escolher profissão.</i>	Localizar	Decisão madura baseada em suas possibilidades reais

Até a etapa anterior, as transformações se referiram à organização ou adaptações das frases retiradas das obras de Moura (2001) e Dal Medico (2005) em um formato diferente. A partir dessa etapa, foram feitas adequações na linguagem utilizada originalmente nas obras a fim de explicitar com maior clareza a situação que antecede a situação expressa pelo verbo e o que decorre como produto dessa ação (classes de estímulos antecedentes, classes de respostas e classes de estímulos conseqüentes presente nas frases selecionadas dessas obras).

As partes dos complementos identificadas como classes de estímulos antecedentes ou classes de estímulos conseqüentes foram reescritos, quando necessário, para destacar os aspectos do ambiente a que se referem e com os quais a pessoa que projeta a vida profissional se relaciona. Algumas expressões necessitaram de complemento para esclarecer a que se referiam. Quando uma expressão foi alterada, a parte alterada foi grifada com itálico (Tabela 2.14).

TABELA 2.14

EXEMPLO DE ADEQUAÇÃO FEITA DA LINGUAGEM DOS COMPLEMENTOS NA ETAPA DE IDENTIFICAÇÃO DE CLASSES DE ESTÍMULOS ANTECEDENTES, CLASSES DE RESPOSTAS E CLASSES DE ESTÍMULOS CONSEQÜENTES

ID	Coment.	Suj. Alterado	Verbo Alterado	Complemento Alterado	Classe de Estímulos Antecedentes	Classe de Respostas	Classe de Estímulos Conseqüentes
1.4b		Pessoa que projeta a vida profissional	Expor	Suas <u>expectativas em relação ao momento de escolha profissional</u> , de forma a contribuir para a <u>facilitação do processo de tomada de decisão</u> .	<i>Expectativas pessoais em relação ao processo de escolher a profissão</i>	Expor	<i>Processo de decidir-se facilitado.</i>

Nessa etapa os verbos também foram avaliados e quando necessário foram substituídos por verbos que descrevem mais apropriadamente as respostas do organismo em relação às classes de estímulos identificadas (Botomé, 2001), conforme exemplificado na Tabela 2.15. O principal critério para substituir os verbos foi utilizar verbos que expressassem com mais a precisão a relação entre classe de resposta e classes de estímulos que estavam apresentadas na unidade, portanto, tanto o verbo quanto os complementos foram observados para determinar se o verbo seria ou não substituído. Critérios específicos utilizados para substituir os verbos foram:

a) Verbos com ênfase na atividade, que enfatizam mais a ação do organismo do que o produto desejável de sua ação:

TABELA 2.15

EXEMPLO DO USO DO CRITÉRIO A PARA SUBSTITUIR VERBOS NA ETAPA DE IDENTIFICAÇÃO DE CLASSES DE ESTÍMULOS ANTECEDENTES, CLASSES DE RESPOSTAS E CLASSES DE ESTÍMULOS CONSEQÜENTES

ID	Coment.	Suj. Alterado	Verbo Alterado	Complemento Alterado	Classe de Estímulos Antecedentes	Classe de Respostas	Classe de Estímulos Conseqüentes
1.8.b		Pessoa que projeta a vida profissional	<u>Discutir</u>	Os determinantes das escolhas pessoais.	Determinantes das escolhas pessoais	<i>Caracterizar</i>	

b) Verbos com ênfase em respostas encobertas, que também dificultam evidenciar o produto a ser obtido a partir da resposta:

TABELA 2.16

EXEMPLO DO USO DO CRITÉRIO B PARA SUBSTITUIR VERBOS NA ETAPA DE IDENTIFICAÇÃO DE CLASSES DE ESTÍMULOS ANTECEDENTES, CLASSES DE RESPOSTAS E CLASSES DE ESTÍMULOS CONSEQÜENTES

ID	Coment.	Suj. Alterado	Verbo Alterado	Complemento Alterado	Classe de Estímulos Antecedentes	Classe de Respostas	Classe de Estímulos Conseqüentes
2.12		Pessoa que projeta a vida profissional	<u>Perceber</u>	a importância de montar/organizar um banco de dados das profissões	Importância de montar/organizar um banco de dados de profissões	<i>Avaliar</i>	

c) Metáforas:

TABELA 2.17

EXEMPLO DO USO DO CRITÉRIO C PARA SUBSTITUIR VERBOS NA ETAPA DE IDENTIFICAÇÃO DE CLASSES DE ESTÍMULOS ANTECEDENTES, CLASSES DE RESPOSTAS E CLASSES DE ESTÍMULOS CONSEQÜENTES

ID	Coment.	Suj. Alterado	Verbo Alterado	Complemento Alterado	Classe de Estímulos Antecedentes	Classe de Respostas	Classe de Estímulos Conseqüentes
2.15		Pessoa que projeta a vida profissional	<u>Sondar</u>	Suas aptidões pessoais	Aptidões pessoais	<i>Identificar</i>	

d) Verbos pouco precisos:

TABELA 2.18

EXEMPLO DO USO DO CRITÉRIO D PARA SUBSTITUIR VERBOS NA ETAPA DE IDENTIFICAÇÃO DE CLASSES DE ESTÍMULOS ANTECEDENTES, CLASSES DE RESPOSTAS E CLASSES DE ESTÍMULOS CONSEQÜENTES

ID	Coment.	Suj. Alterado	Verbo Alterado	Complemento Alterado	Classe de Estímulos Antecedentes	Classe de Respostas	Classe de Estímulos Conseqüentes
1.38.b.1		Pessoa que projeta a vida profissional	<u>Considerar</u>	Opções profissionais	Opções Profissionais	<i>Identificar</i>	

Para cada unidade de análise também foram acrescentados outros verbos que se referem a possíveis ações do organismo em relação às classes de estímulos (Tabela 2.19). Ao identificar classes de respostas e classes de estímulos antecedentes e conseqüentes, foi possível constatar ações relevantes da pessoa que projeta a vida profissional em relação às classes de estímulos que não estavam expressas pelos verbos já propostos. No exemplo apresentado na Tabela 2.19, o verbo “Reconhecer” foi substituído pelo verbo “Identificar”, e o verbo “Caracterizar” foi acrescentado, derivando uma nova unidade de análise.

TABELA 2.19

EXEMPLO DE ACRÉSCIMO DE VERBOS NA IDENTIFICAÇÃO DE CLASSES DE ESTÍMULOS ANTECEDENTES, CLASSES DE RESPOSTAS E CLASSES DE ESTÍMULOS CONSEQÜENTES

ID	Coment.	Suj. Alterado	Verbo Alterado	Complemento Alterado	Classe de Estímulos Antecedentes	Classe de Respostas	Classe de Estímulos Conseqüentes
2.12.a		Pessoa que projeta a vida profissional	<u>Reconhecer</u>	Os papéis que são ocupados na família	Papéis ocupados na família	<i>Identificar</i>	
2.12.b					Papéis ocupados na família	<i>Caracterizar</i>	

Esse acréscimo de novos verbos possibilitou identificar algumas classes de comportamentos que compõem a classe geral “Projetar a vida profissional” complementares às que estavam explicitadas nas obras de Moura (2001) e Dal Medico (2005). As classes de comportamentos identificadas a partir da relação entre as classes de respostas expressas por esses verbos acrescentados e as classes de estímulos antecedentes e conseqüentes identificadas a partir dos complementos de frases foram denominadas: “Classes de

comportamentos acrescentadas”. As classes de comportamentos identificadas a partir dos verbos e complementos já apresentados nas obras foram denominadas “Classes de comportamentos derivadas diretamente das obras”.

Nessa etapa, as unidades de análise foram fragmentadas novamente quando foi identificado que havia mais de um aspecto do ambiente com o qual o organismo se relaciona descritas em um complemento e que requerem ações diferentes (Tabela 2.20).

TABELA 2.20 – EXEMPLO DE FRAGMENTAÇÃO DE COMPLEMENTO FEITA A PARTIR DE DERIVAÇÃO DE CLASSES DE ESTÍMULOS NA IDENTIFICAÇÃO DE CLASSES DE ESTÍMULOS ANTECEDENTES, CLASSES DE RESPOSTAS E CLASSES DE ESTÍMULOS CONSEQÜENTES

ID	Coment.	Suj. Alterado	Verbo Alterado	Complemento Alterado	Classe de Estímulos Antecedentes	Classe de Respostas	Classe de Estímulos Conseqüentes
1.2.a.1		Pessoa que projeta a vida profissional	Observar	As relações existentes entre escolha profissional e história de vida.	Relações entre processo de escolher profissão e história de vida.	Observar	
1.2.a.2					<i>Aspectos da história de vida.</i>	<i>Identificar</i>	
1.2.a.3					<i>Processo de escolher profissão</i>	<i>Caracterizar</i>	
1.2.a.4					<i>Processo de escolher profissão; História de vida.</i>	<i>Relacionar</i>	<i>Relações entre o processo de escolher profissão e história de vida estabelecidas.</i>

2.3.2.5 Nomeação das classes de comportamento

Depois de identificados os três componentes dos comportamentos que provavelmente compõem a classe geral “Projetar a vida profissional” foi possível nomear as relações entre os componentes identificados (classes de estímulos antecedentes, classes de respostas e classes de estímulos conseqüentes) como classes de comportamentos (Tabela 2.21). O nome da classe de comportamento inicia sempre por um verbo que melhor descreve a relação entre classes de estímulos (antecedentes e conseqüentes) e classes de respostas e é precedido por um complemento que explicita as classes de estímulos.

TABELA 2.21 – EXEMPLO DE NOMEAÇÃO DE CLASSE DE COMPORTAMENTO A PARTIR DAS RELAÇÕES ENTRE CLASSES DE ESTÍMULOS ANTECEDENTES, CLASSES DE RESPOSTAS E CLASSES DE ESTÍMULOS CONSEQÜENTES DERIVADAS OU ACRESCENTADAS A PARTIR DAS FRASES DAS OBRAS UTILIZADAS COMO FONTE DE DADOS

ID	Coment.	Nome da classe de comportamento	Classe de Estímulos Antecedentes	Classe de Respostas	Classe de Estímulos Conseqüentes
1.5.d.2		Decidir-se por uma profissão de acordo com suas possibilidades reais	<i>Possibilidades reais identificadas</i>	<i>Decidir</i>	Decisão por uma profissão
1.13.d		Avaliar informações sobre profissões	<i>Informações obtidas sobre profissões</i>	<i>Avaliar</i>	

Alguns itens foram retirados nessa etapa de acordo com os seguintes critérios:

- a) itens repetidos;
- b) quando os complementos identificados estavam descritos com nomenclatura específica da Análise do Comportamento que não possibilitaram identificar quais eram as situações que de fato a pessoa precisará lidar ao projetar a vida profissional e o que precisará produzir (Tabela 2.22);

TABELA 2.22 – EXEMPLO DE EXCLUSÃO DE ITENS DE ACORDO COM O CRITÉRIO B

ID	Coment.	Nome da classe de comportamento	Classe de Estímulos Antecedentes	Classe de Respostas	Classe de Estímulos Conseqüentes
1.16.a		--	Repertório discriminativo das contingências controladoras	Fortalecer	Repertório discriminativo das contingências controladoras fortalecido

- c) quando o acréscimo de novas unidades a partir da unidade original por fragmentação de complemento ou acréscimo de verbos expressava com mais clareza a relação substituindo a unidade original. No exemplo apresentado na Tabela 2.23, o item 1.2.a.1 foi excluído, pois as demais unidades derivadas a partir dela expressavam os comportamentos indicados nessa unidade com mais clareza.

TABELA 2.23

EXEMPLO DE EXCLUSÃO DE ITENS DE ACORDO COM O CRITÉRIO C

ID	Coment.	Nome da classe comportamento	Classe de Estímulos Antecedentes	Classe de Respostas	Classe de Estímulos Conseqüentes
1.2.a.1		--	Relações entre processo de escolher profissão e história de vida.	Observar	
1.2.a.2		Identificar aspectos de sua história de vida	<i>Aspectos da história de vida.</i>	<i>Identificar</i>	
1.2.a.3		Caracterizar o processo de escolher profissão	<i>Processo de escolher profissão</i>	<i>Caracterizar</i>	
1.2.a.4		Relacionar o processo de escolher profissão com aspectos da história de vida	<i>Processo de escolher profissão;</i>	<i>Relacionar</i>	<i>Relações entre o processo de escolher profissão e história de vida estabelecidas.</i>

2.3.2.6 Organização das classes de comportamentos em categorias

As classes de comportamentos obtidas a partir da nomeação das relações entre classes de estímulos antecedentes, classes de respostas e classes de estímulos conseqüentes foram distribuídas em categorias criadas para facilitar a sua posterior organização em níveis de abrangência. Considerando que foram encontradas 302 classes de comportamentos, a organização nessas categorias facilitou aproximar as classes de comportamentos das duas obras que tinham aspectos em comum e que, provavelmente, ficariam próximos na distribuição por níveis de abrangência.

Nessa etapa, ainda foram encontradas classes de comportamentos iguais ou muito semelhantes, que foram então agrupados em uma única classe de comportamento. Para facilitar a distribuição nas categorias, primeiro foi feita a distribuição das classes de comportamentos obtidas a partir da Obra 1 (Moura, 2001), da qual foram derivadas as seguintes categorias: a) Classes de comportamentos que se referem a variáveis que interferem no processo de projetar a vida profissional; b) Classes de comportamentos que se referem aos sentimentos e expectativas em relação ao processo de projetar a vida profissional; c) Classes de comportamentos que se referem à informações necessárias para projetar a vida profissional; d) Classes de comportamentos que se referem a decisões profissionais; e)

Classes de comportamentos relacionadas a elaboração de metas pessoais e profissionais; f) Classes de comportamentos que se referem à relações entre aspectos das diferentes categorias.

Ao organizar as classes de comportamentos obtidas a partir da Obra 2 (Dal Medico), não foi necessário acrescentar outras categorias. Essas categorias foram utilizadas apenas para facilitar a distribuição nos níveis de abrangência.

2.3.3 Organização das classes de comportamentos em níveis de abrangência

As classes de comportamentos identificadas nas etapas de tratamento e análise de dados são de diferentes graus de abrangência, sendo que algumas classes envolvem outras de menor abrangência. A decomposição de comportamentos de acordo com diferentes graus de abrangência é uma forma de organizar um sistema comportamental. Kienen (2008) e Viecili (2008) explicitam que um sistema comportamental pode ser entendido como um conjunto de classes de comportamentos organizados logicamente, composto por classes inter-relacionadas de acordo com seus graus de abrangência. As autoras demonstram que uma classe de comportamentos abrangentes inclui diversas outras classes, que são menos abrangentes que a primeira e estão contidas nela. Essas classes, por sua vez, também contêm classes de menor abrangência. Nesse sentido, a abrangência é um dos critérios que pode ser utilizado para organizar um sistema comportamental (Botomé 1977, apud Kienen, 2008).

“Projetar a vida profissional” é uma classe geral de comportamentos que contém várias outras classes menos abrangentes. As classes de comportamentos identificadas e nomeadas nas etapas de coleta, análise e tratamento de dados são algumas dessas classes. Essas classes foram organizadas em um sistema lógico de acordo com o nível de abrangência, sendo que as categorias que definem níveis de abrangência para organizar classes de comportamentos apresentadas por Kienen (2008) e Viecili (2008) foram utilizadas para organizar as classes de comportamentos componentes da classe mais geral “Projetar a vida profissional”. Apesar das classes propostas pelas autoras se referirem a comportamentos profissionais, os critérios são claros para organizar os comportamentos da classe geral “Projetar a vida profissional”, de forma que essa classe mais geral foi considerada equivalente à “Ocupação Geral - OG”.

A partir da definição de “projeto” (Dicionário REFA, 1985; Alday, 2000; Gehringer, 2002) e das classes gerais de comportamentos profissionais do psicólogo propostos por Botomé e col. (2003) apresentadas na seção 1.1 foram propostas cinco classes gerais de

comportamentos componentes da classe geral “Projetar a vida profissional”: 1) “Caracterizar variáveis relacionadas a projetar a vida profissional”; 2) “Planejar a vida profissional”; 3) “Desenvolver projeto de vida profissional”; 4) “Avaliar projeto de vida profissional”; e 5) “Aperfeiçoar projeto de vida profissional”. Essas classes foram alocadas no sub-nível de abrangência “Ocupação Específica”. Dessa forma, foi elaborado um diagrama, apresentado na Figura 2.1, composto pelas categorias de que representam níveis de abrangência e pelas classes gerais de componentes de “Projetar a vida profissional” propostas. Esse diagrama foi utilizado para distribuir as classes de comportamentos identificadas a partir das obras selecionadas para obter os dados. O ponto de interrogação no meio da figura representa as classes de comportamentos que foram organizadas a partir da proposição desse sistema de distribuição das classes.

Além dos níveis e sub-níveis de abrangência apresentados por Kienen (2008) e Viecili (2008), outro sub-nível foi acrescentado (chamado de sub-nível 2), a partir de uma nova divisão das subcategorias, visto que foi identificado que mais de uma classe de comportamentos poderia pertencer ao mesmo sub-nível de abrangência mas apresentar diferentes níveis de abrangência dentro da mesma classe. Os níveis derivados dessa nova divisão não foram nomeados, foram apenas numerados de acordo com o sub-nível a que pertenciam, conforme apresentado na Figura 2.1. A quantidade de sub-níveis (2) em que cada sub-nível (1) foi dividido só foi definida depois da primeira organização de todas as classes de comportamentos. Após essa definição, a localização das classes foi reavaliada.

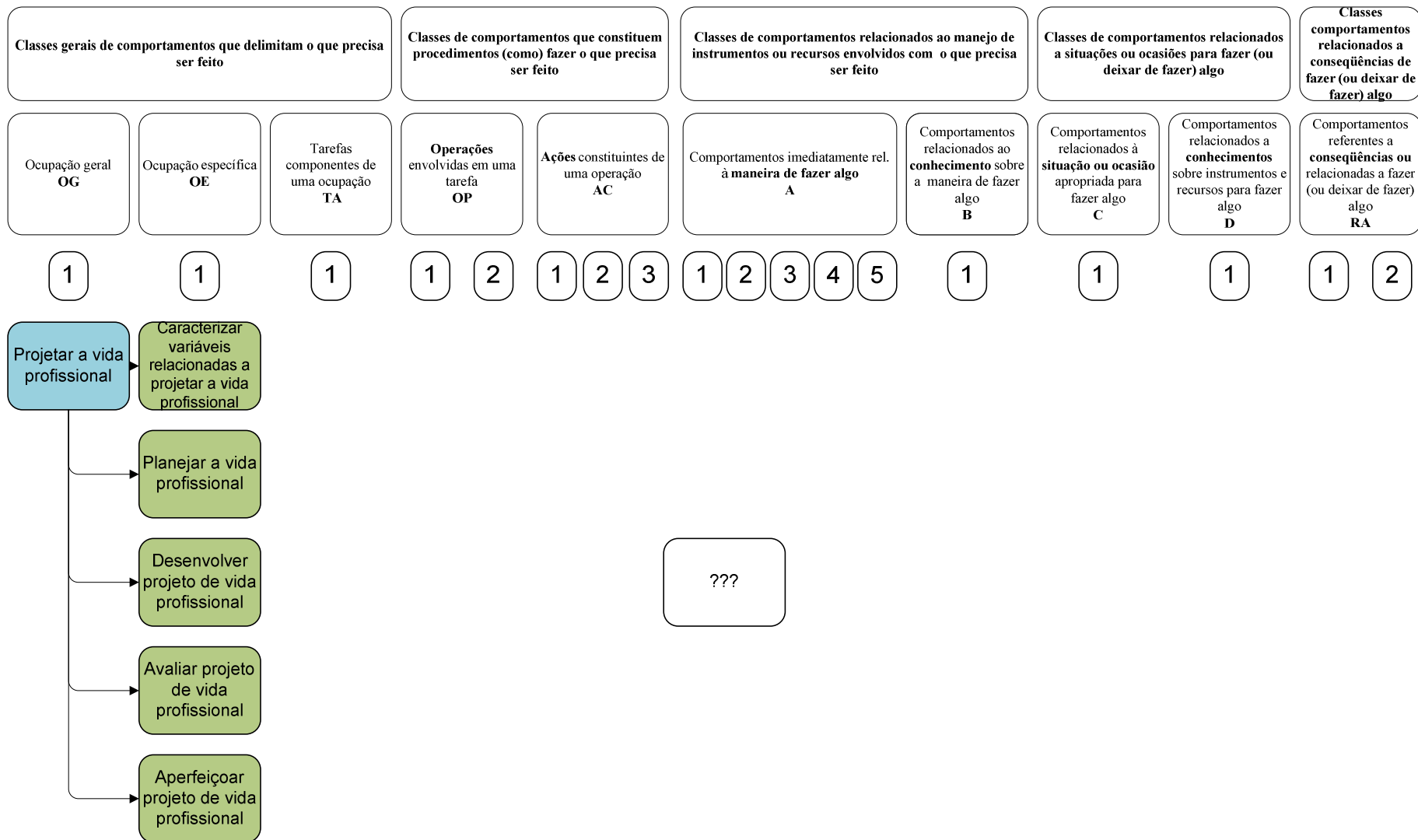


Figura 2.1: Diagrama geral para organização das classes de comportamentos identificadas a partir de duas fontes de informações em níveis de abrangência.

Além dos critérios já explicitados pelos próprios níveis de abrangência e pelas classes gerais de comportamentos, um dos critérios para organizar as classes de comportamentos de um mesmo sub-nível foi a natureza do verbo que expressava a classe de comportamentos. Por exemplo, classes de comportamentos do sub-nível “Comportamentos imediatamente relacionados à maneira de fazer algo - A” que iniciavam com o verbo “Identificar” foram agrupadas no sub-nível de abrangência A4, e as classes que iniciavam pelo verbo “Caracterizar” foram distribuídas no sub-nível A3. Esse critério foi orientador, mas flexível: classes de comportamentos cujos nomes iniciavam com o verbo “Identificar” também foram alocadas em outros níveis de abrangência, de acordo com o complemento do nome da classe; e classes cujos nomes iniciavam com outros verbos também foram alocados no sub-nível A4 quando necessário devido ao exame do complemento.

Na organização das classes de comportamentos foi observado que algumas classes de comportamento estavam contempladas por outras classes que eram apenas uma decomposição das variáveis presentes nessa primeira classe. Por exemplo, a classe de comportamento “Identificar características pessoais” equivale às classes que apresentam a decomposição de “características pessoais”: “Identificar habilidades pessoais”, “Identificar potencial de aprendizagem”, “Identificar interesses”, “Identificar motivações”, “Identificar limitações”. As classes desse tipo foram retiradas do mapa por já estarem contempladas pelas outras.

2.3.4 Organização das classes de comportamentos em seqüências de ensino

As classes de comportamentos também foram organizadas de acordo com uma possível seqüência de ensino. Os critérios para essa organização foram:

a) Classes de comportamentos organizadas das mais simples e fáceis para as mais complexas. Ex.: A classe de comportamentos “1- Identificar habilidade pessoais” é mais simples do que a classe “2 - Autoconhecer-se”, que envolve a primeira. Na organização por níveis de abrangência a classe de comportamentos 1 fica mais à esquerda em relação à classe 2 e no mapa de ensino a classe 1 aparece primeiro que a classe 2 (Tabela 2.24).

TABELA 2.24

EXEMPLO DO USO DO CRITÉRIO A PARA ORGANIZAR AS CLASSES DE COMPORTAMENTOS EM SEQUÊNCIAS DE ENSINO

Item	Classe de Comportamentos
1.	Identificar habilidades pessoais
2.	Autoconhecer-se

b) Classes de comportamentos que são pré-requisitos para outras aparecem primeiro na seqüência de ensino. As classes de comportamentos apresentadas na Tabela 2.25 pertencem ao mesmo nível de abrangência (A1) e são abrangidas pela classe “Coletar dados sobre cursos e profissões”, porém para alguém “Acessar fontes de informação profissional” é necessário, como pré-requisito “Identificar fontes de informação a respeito de profissões”.

TABELA 2.25

EXEMPLO DO USO DO CRITÉRIO B PARA ORGANIZAR AS CLASSES DE COMPORTAMENTOS EM SEQUÊNCIAS DE ENSINO

Item	Classe de Comportamentos
1.	Identificar fontes de informação a respeito de profissões
2.	Acessar fontes de informação profissional

c) Classes de comportamentos são organizadas de acordo com a classe de comportamentos mais abrangente a que pertenciam. Na Tabela 2.26, as classes de comportamentos identificadas pelos números 1 a 8 são componentes da classe de comportamentos “Autoconhecer-se”.

TABELA 2.26 – EXEMPLO DO USO DO CRITÉRIO C PARA ORGANIZAR AS CLASSES DE COMPORTAMENTOS EM SEQUÊNCIAS DE ENSINO

Item	Classe de Comportamentos
1.	Identificar habilidades pessoais
2.	Identificar seu potencial de aprendizagem
3.	Identificar interesses
4.	Identificar potencialidades
5.	Identificar motivações
6.	Identificar valores
7.	Identificar aspirações
8.	Identificar limitações
9.	Autoconhecer-se

Nas seqüências de ensino foram indicadas as lacunas que observadas no mapa de abrangência. Quando entre uma classe de comportamento e outra, no mapa de abrangência, ficavam níveis de abrangência sem nenhuma classe de comportamento, era indicado como

uma possível lacuna identificada na seqüência de ensino pelo símbolo (...). Outro critério para identificar lacunas foi avaliar, na construção da seqüência de ensino, se outras classes de comportamentos seriam requeridas entre uma classe de comportamentos e outro ou para a pessoa ser capaz de apresentar um comportamento.

MÉTODO
PROCESSO DE TRATAR OS DADOS PARA EXPLICITAR CLASSES DE
COMPORTAMENTOS QUE COMPÕEM A CLASSE MAIS GERAL DE
COMPORTAMENTOS “PROJETAR A VIDA PROFISSIONAL” A PARTIR DA
LITERATURA

O procedimento de coleta e análise de dados proposto implica em uma série de transformações nas informações encontradas originalmente nas fontes de dados consultadas. Antes de apresentar o resultado final dessas transformações, que são as classes de comportamentos derivadas e organizadas em um sistema comportamental, serão apresentados os dados quantitativos sobre as transformações das informações extraídas das obras consultadas nas diferentes etapas desse procedimento. Esses dados possibilitam mostrar a relevância do procedimento utilizado para identificar objetivos de ensino descritos como comportamentos que os alunos necessitam apresentar ao relacionarem com diversos aspectos do ambiente quando projetam a vida profissional. Possibilita evidenciar também algumas lacunas no conhecimento sobre os comportamentos que compõem a classe geral “projetar a vida profissional” que necessitam serem preenchidas e limitações do método utilizado.

Na etapa de coleta de dados, descrita na seção 2.3.2 no Capítulo 2, 68 frases foram selecionadas da Obra 1 (Moura, 2001) e 43 frases foram selecionados da Obra 2 (Dal Medico, 2005), totalizando 111 frases para identificar classes de comportamentos que compõem a classe mais geral “Projetar a vida profissional”. Conforme descrito no Capítulo 2, na primeira etapa de análise e tratamento de dados (2.3.2.1), cada frase foi fragmentada de acordo com a presença de diferentes elementos que indicam classes de estímulos antecedentes, classes de respostas ou classes de estímulos conseqüentes de comportamentos que são possíveis componentes da classe mais geral “Projetar a vida profissional”. A Figura 3.1 apresenta a distribuição das quantidades de unidades derivadas a partir fragmentação das frases das obras de Moura (2001) e Dal Medico (2005) na primeira etapa de análise e tratamento de dados.

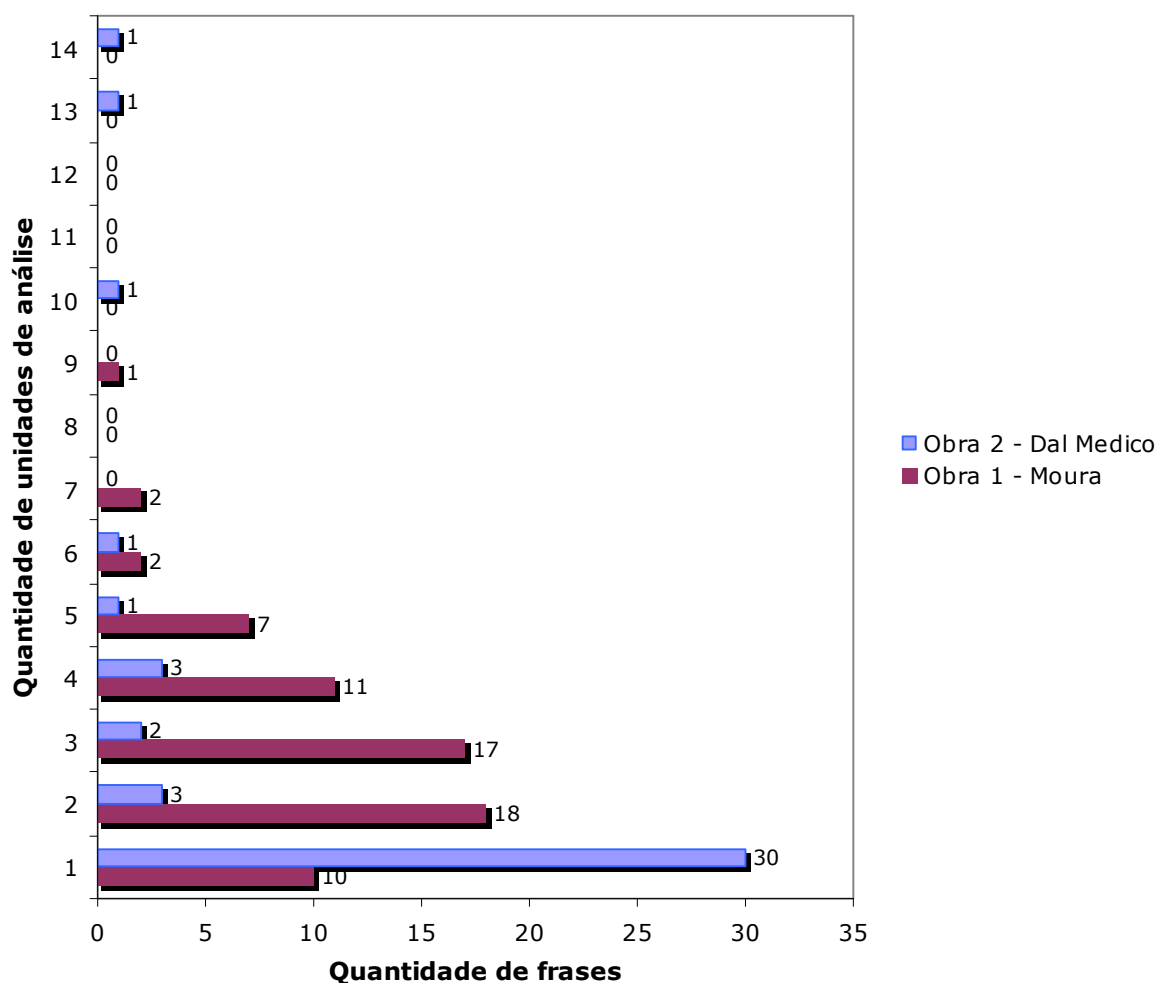


Figura 3.1: Distribuição da quantidade de unidades de análise fragmentadas por frase destacada das Obras 1 (Moura, 2001) e 2 (Dal Medico, 2005).

Conforme apresentado na Figura 3.1, do total de 68 frases selecionadas da Obra 1 (Moura, 2001), 10 permaneceram como uma única unidade; 18 deram origem a duas unidades de análise; 17 foram desmembradas em três unidades; 11 frases foram desmembradas em quatro unidades; sete frases foram desmembradas em cinco unidades; duas frases foram desmembradas em seis unidades de análise; duas frases foram desmembradas em sete unidades; e uma frase foi desmembrada em nove unidades. O desmembramento das frases da obra de Moura (2001) deu origem a 211 unidades análise.

Dentre as 43 frases selecionadas da Obra 2 (Dal Medico), conforme Figura 3.1, 30 permaneceram como uma única unidade de análise; três frases foram desmembradas em duas unidades; duas frases foram desmembradas em três unidades; três frases foram desmembradas em quatro unidades; uma frase foi desmembrada em cinco unidades; uma frase foi

desmembrada em seis unidades; uma frase foi desmembrada em dez unidades; uma frase foi desmembrada em 13 unidades; uma frase foi desmembrada em 14 unidades. Foram originados 102 unidades de análise a partir da divisão das frases da Obra de Dal Medico (2005). A partir das 111 frases selecionadas das Obras 1 e 2, foram obtidas 313 unidades de análise a partir das quais potencialmente seriam encontradas classes de comportamentos componentes da classe mais geral “Projetar a vida profissional”. O procedimento possibilita mostrar, portanto, que uma única frase pode conter diversas classes de comportamentos, de forma que essa fragmentação possibilita evidenciar diferentes comportamentos a serem ensinados.

Na segunda etapa de análise e tratamento de dados denominada “Identificação do sujeito, verbo e complemento de cada unidade” (seção 2.3.2.2), das 211 unidades identificadas a partir da Obra 1 (Moura), 15 foram excluídas e 12 foram acrescentadas por meio de outras fragmentações, resultando em 208 unidades, de acordo com os critérios de exclusão apresentados na descrição dessa etapa no Capítulo 2. Das 102 unidades identificadas a partir da Obra 2 (Dal Medico), uma foi excluída. Na Tabela 3.1, estão apresentadas as ocorrências e percentual de ocorrências de unidades derivadas de cada obra nas quais foi possível identificar sujeitos, verbos e complementos, de acordo com os critérios estabelecidos para a essa etapa de transformação dos dados.

TABELA 3.1

DISTRIBUIÇÃO DAS OCORRÊNCIAS E PERCENTUAL DE OCORRÊNCIA DE QUANTIDADES SUJEITOS, VERBOS E COMPLEMENTOS IDENTIFICADOS NAS UNIDADES DE ANÁLISE DERIVADAS DAS OBRAS DE MOURA E DAL MEDICO

Obra	Total de unidades	Sujeitos identificados nas unidades			Verbos identificados nas unidades	Complementos identificados nas unidades
		Orientador profissional	Adolescente/ Estudante	Não identificado		
1 Moura	208 (100%)	56 (27%)	129 (62%)	23 (11%)	189 (91%)	208 (100%)
2 Dal Medico	101 (100%)	0 (0%)	101 (100%)	0 (0%)	91 (90%)	101 (100%)

Do total de unidades obtidas a partir da Obra 1, em 27% das unidades o sujeito identificado foi o Orientador Profissional, em 62% das unidades o sujeito foi o adolescente e, em 11% das unidades, não foi possível identificar o sujeito. Em 91% das unidades da Obra 1 foi possível identificar verbos que representam uma ação do sujeito identificado e em 100%

das unidades foram identificados complementos. Dentre as unidades obtidas a partir da Obra 2, em 100% foi identificado o Adolescente como sujeito. Foram identificados verbos em 90% das unidades e complementos de frase em 100% delas.

As frases retiradas da Obra 1 (Moura, 2001) não se referem somente aos objetivos do programa de Orientação Profissional proposto mas também à explicação da importância desses objetivos. Nas frases que se referem a essas explicações e também em alguns objetivos do programa foram encontradas várias referências a comportamentos ou atividades realizadas pelo orientador profissional. Todas as frases obtidas a partir da Obra 2 (Dal Medico, 2005) se referem à objetivos de um programa de informação profissional e aos comportamentos ou ações a serem aprendidas pelos alunos desse programa. Dessa forma, nas unidades derivadas a partir da obra de Moura foram encontrados 27% dos sujeitos como o “orientador profissional” e nas unidades derivadas a partir da obra de Dal Medico todos os sujeitos encontrados foram o “estudante”. Essa etapa possibilitou organizar os dados com clareza do sujeito ao qual determinado verbo e complemento se referem, facilitando a identificação de verbos ou situações que se referem e os que não se referem ao comportamento da pessoa que projeta a vida profissional nas etapas subsequentes do procedimento de análise dos dados.

Alguns exemplos de unidades de análise encontradas que se referem a atividades ou comportamentos do Orientador Profissional: “Levar o adolescente a observar as relações existentes entre escolha profissional e história de vida”; “Proporcionar oportunidades para que os adolescentes possam expor suas expectativas em relação ao momento de escolha profissional”; “Fornecer informações ao adolescente em seu processo de escolha profissional”. Visto que algumas unidades não se referiam ao comportamento do sujeito de interesse – aquele que projeta a vida profissional – foram necessárias transformações nos verbos e complementos para encontrar os comportamentos desse sujeito em relação à informação indicada pelas unidades de análise.

Na terceira etapa de análise e tratamento de dados, em que foram alterados sujeito, verbo e completo, foram excluídos sete unidades derivadas da Obra 1 (Moura), de acordo com os critérios descritos no Capítulo 2 (seção 2.3.2.3), resultando em 201 unidades que foram transformadas nessa etapa. As quantidades e percentuais de unidades em que houve modificações nos sujeitos, verbos e complementos identificados estão apresentados na Tabela 3.2.

TABELA 3.2

DISTRIBUIÇÃO DAS QUANTIDADES DE TRANSFORMAÇÕES FEITAS NOS SUJEITOS, VERBOS E COMPLEMENTOS IDENTIFICADOS NAS UNIDADES DE ANÁLISE DERIVADAS DAS OBRAS DE MOURA (2001) E DAL MEDICO (2005)

Obra	Total de unidades	Apenas sujeito modificado	Apenas verbo modificado	Sujeito e verbo modificados
1	201	37	2	42
Moura	(100%)	(18%)	(1%)	(21%)
2	101	0	0	0
Dal Medico	(100%)	(0%)	(0%)	(0%)

Nessa etapa todos os sujeitos foram alterados para “Pessoa que projeta a vida profissional”, contudo, foram considerados “Sujeitos Modificados” somente as unidades em que o sujeito era “Orientador Profissional” ou “Não Identificado”. Quando o sujeito identificado na unidade era o Adolescente, não foi contabilizado como alteração no sujeito, visto que, nesse caso, o adolescente pode ser considerado uma “Pessoa que projeta a vida profissional”.

Das 201 unidades derivadas da Obra 1 (Moura, 2001), 37 tiveram apenas o sujeito modificado, representando 18% do total de unidades, 2 tiveram apenas o verbo modificado (para representar apropriadamente a ação do sujeito em relação ao complemento), representado 1% das unidades e 42 tiveram sujeito e verbo modificados, representando 21% das unidades. Das unidades consideradas da Obra 2 (Dal Medico), não houveram alterações pois os sujeitos se referiam à “Estudante”, que pode ser considerado alguém que “Projeta a vida profissional” no contexto apresentado.

Em 18% das unidades derivadas da obra de Moura (2001) em que apenas o sujeito foi modificado, o verbo permaneceu o mesmo, pois a mesma ação descrita como uma ação do Orientador Profissional (ou descrita sem especificar um sujeito) foi considerada uma ação da pessoa que projeta a vida profissional em relação ao complemento. Porém, nesses casos, foi necessário adaptar o complemento, visto que as situações que o orientador se depara são semelhantes, mas não são exatamente as mesmas com as quais a pessoa que projeta a vida profissional se depara. As situações com as quais o orientador profissional se depara são exatamente os “problemas” dos orientandos. Por exemplo, na unidade de análise “Expôr os

adolescentes às informações profissionais”, cujo sujeito identificado é o orientador profissional, a situação antecedente para o orientador profissional provavelmente é constituída por “adolescentes em fase de escolha profissional; adolescentes que necessitam de informação profissional; e informações profissionais”. O orientador profissional precisa apresentar respostas em relação à essa situação para produzir um resultado, e esse resultado não é “adolescente com informação profissional”, mas adolescentes que modificaram seu comportamento em relação à “informação profissional” de forma a produzir melhores condições para decidir-se. Ao modificar o sujeito para “Pessoa que projeta a vida profissional”, a situação antecedente para o adolescente em relação à unidade de análise “Expor os adolescentes às informações profissionais” é “informações profissionais” e várias ações podem ser requeridas dele em relação à essa situação. Nessa etapa, o verbo “expor-se”, derivado da unidade de análise foi mantido como uma ação da “pessoa que projeta a vida profissional” e, na etapa seguinte, foi avaliado se essa ação era apropriada e suficiente em relação às classes de estímulos antecedentes e/ou conseqüentes identificadas.

As informações sobre a identificação de classes de estímulos antecedentes, classes de respostas e classes de estímulos conseqüentes de comportamentos que compõem a classe mais geral de comportamentos “Projetar a vida profissional” a partir das unidades de análise e sobre as modificações feitas em cada unidade na quarta etapa de análise e descrição de dados (seção 2.3.2.4), estão apresentadas nas Tabelas 3.3 e 3.4. Na Tabela 3.3, estão apresentadas as quantidades de ocorrências de unidades em que houve algum tipo de adequação de linguagem: verbo modificado; complementos modificados para expressar de forma mais adequada os estímulos do ambiente; complementos fragmentados por referirem-se a mais de um aspecto do ambiente com o qual a pessoa que projeta a vida profissional se relaciona.

TABELA 3.3

DISTRIBUIÇÃO DAS QUANTIDADES E PERCENTUAL DE OCORRÊNCIA DE ADEQUAÇÃO DE LINGUAGEM DE VERBOS E COMPLEMENTOS NAS UNIDADES DE ANÁLISE DERIVADAS DAS OBRAS DE MOURA (2001) E DAL MEDICO (2005) E DAS QUANTIDADES DE COMPLEMENTOS FRAGMENTADOS

Obra	Total de unidades	Verbos modificados	Complementos modificados	Complementos fragmentados
1	201	101	74	26
Moura	(100%)	(50%)	(37%)	(13%)
2	101	82	26	5
Dal Medico	(100%)	(83%)	(26%)	(5%)

Dentre as 201 unidades de análise derivadas da Obra 1, 50% dos verbos foram modificados nessa etapa; 37% dos complementos sofreram alguma alteração; e 13% dos complementos foram novamente fragmentados originando novas unidades de análise. Das 101 unidades obtidas das informações apresentadas na Obra 2, 83% dos verbos foram modificados; 26% dos completos foram alterados; e 5% dos complementos foram novamente fragmentados. Os itens em que foram propostos verbos porque nenhum verbo foi identificado também foram contados como verbos modificados.

Unidades de análise obtidas até essa etapa se referiam aos comportamentos das pessoas que projetam a vida profissional, contudo algumas dessas unidades expressam comportamentos que são de fato objetivos de ensino e outras apenas atividades, sendo necessário alterar o verbo que expressa a resposta do aluno para obter um comportamento. As unidades que se referiam às atividades dos alunos em aula foram identificadas por expressões como “discutir a importância da pesquisa e da informação profissional”, “relatar as metas profissionais selecionadas”, “analisar em grupo a compatibilidade entre características pessoais e características exigidas pelas profissões”; “realizar leituras de material informativo sobre profissões”. Ou seja, essas são atividades que facilitam o desenvolvimento dos comportamentos-objetivo, mas não são os comportamentos mais relevantes que o aluno precisará apresentar depois que concluir o programa de Orientação Profissional. Mais do que discutir a importância da informação profissional com os colegas, a pessoa que projeta a vida profissional precisa caracterizar a importância da informação e avaliar essa importância em relação às decisões profissionais que terá que tomar ao longo da vida. Nesse sentido, o

conhecimento já produzido sobre comportamentos de decidir-se profissionalmente indicou situações e algumas respostas importantes que a pessoa precisa ser capaz de apresentar e o método proposto possibilitou aperfeiçoar os objetivos encontrados para tornar mais evidente sua função na vida de adolescentes em fase de escolha ou de pessoas que projetam sua vida profissional.

Na Tabela 3.4, estão apresentados os verbos encontrados nas Obras 1 e 2 e os verbos pelos quais foram substituídos, organizados de acordo com o critério utilizado para substituição. Os principais verbos utilizados para substituir os verbos inapropriados para descrever classes de comportamentos foram: identificar, caracterizar, avaliar e relacionar. Esses verbos explicitam com mais clareza um tipo de produto a ser obtido. O verbo “identificar” se refere à necessidade de distinguir um fenômeno dentre muitos, sendo que o tipo de resposta pode variar, mas o que define que alguém “identificou algo” é se foi capaz de fazer uma distinção apropriada de um fenômeno. O verbo “caracterizar” implica em ser capaz de indicar com precisão as características de um fenômeno. O verbo “avaliar” requer que a pessoa seja capaz de indicar prós e contras de um determinado fenômeno, objeto ou acontecimento e o verbo relacionar evidencia a necessidade de comparar e avaliar dois ou mais fenômenos, objetos e acontecimentos.

Visto que a natureza do complemento também foi considerada para substituir os verbos, em algumas unidades de análise um determinado verbo foi substituído por um verbo e em outras unidades por outro verbo de acordo com o complemento, como o verbo “Reconhecer” apresentado na Tabela 3.4, que foi ora substituído por “Identificar”, ora por “Caracterizar”. Em outros casos, um verbo foi ora substituído, ora não, também considerando o complemento. Por exemplo, na unidade “Discutir alternativas de resolução de problemas relacionados à tomada de decisão” o verbo foi “discutir” foi substituído por “identificar”, pois o comportamento importante nesse caso é ser capaz de identificar alternativas e “discutir com colegas” pode ser uma condição facilitadora para isso ou uma atividade de ensino. Já na unidade “Discutir com outros profissionais dados da realidade profissional” o verbo foi mantido, pois ser capaz de discutir dados da realidade profissional com outros profissionais é o comportamento que parece estar sendo enfatizado nessa unidade.

TABELA 3.4

DISTRIBUIÇÃO DOS VERBOS IDENTIFICADOS A PARTIR DAS OBRAS 1 E 2 SUBSTITUÍDOS POR VERBOS MAIS APROPRIADOS PARA REPRESENTAR CLASSES DE COMPORTAMENTOS

Critério de substituição	Verbos encontrados nas Obras 1 e 2	Verbos que substituíram o original
Ênfase na atividade (Resposta)	Discutir	Identificar ou Caracterizar
	Destacar (a importância)	Avaliar
Ênfase em respostas encobertas	Tomar consciência	Identificar
	Refletir	Avaliar
	Conhecer	Identificar ou caracterizar
	Reconhecer	Identificar ou Caracterizar
	Descobrir	Identificar
	Perceber	Relacionar ou Avaliar
Metáforas	Adquirir (informações)	Obter
	Confrontar	Relacionar
	Estabelecer	Elaborar
	Desfazer (informações corretas)	Avaliar
	Sondar	Identificar
	Enfraquecer	Minimizar
	Tomar (decisão)	Decidir-se
	Apontar	Identificar
Verbos pouco precisos	Considerar	Identificar ou Caracterizar
	Analisar	Avaliar

Dentre os verbos substituídos é importante explicitar com mais clareza porque alguns deles foram substituídos. O verbo considerar, por exemplo, é amplo e não expressa com clareza o que a pessoa precisa fazer ou obter como resultado de sua ação: Precisa descrever as características de algo? Avaliar essas características ao fazer algo? Precisa apenas pensar sobre um assunto? O verbo analisar, em seu sentido etimológico se refere à “decompor o todo em partes, examinar minuciosamente”. O verbo analisar pode se referir a um comportamento,

mas no sentido em que foi utilizado nas frases retiradas da literatura, esse verbo parece ter sido utilizado como uma substituição do verbo “Avaliar”. Tanto o verbo “estabelecer” como “elaborar” foram encontrados nas unidades de análise para se referir a aspectos semelhantes, como “estabelecer metas” ou “elaborar metas”.

O termo “Decidir-se profissionalmente” será utilizado no texto não apenas no sentido de “Decidir-se por uma profissão”. Ao longo da vida profissional, várias decisões são necessárias, portanto, a expressão será utilizada para se referir a qualquer decisão em relação à vida profissional nos diversos momentos de desenvolvimento desta: decisões em relação à formação e aperfeiçoamento profissional, em relação ao ingresso no mundo do trabalho, em relação à escolha de campos de atuação profissional, mudança de campo de atuação profissional, desligamento de atividades profissionais, aposentadoria, entre outros.

Os verbos foram substituídos para aumentar a precisão ao se referir aos comportamentos que estão sendo descritos. Porém, na redação de textos, quando for importante variar a forma de se referir às ações ou comportamentos para tornar o texto mais agradável ou mais fácil compreensão para determinado público e quando a precisão não for um pré-requisito indispensável, a flexibilização na utilização dos verbos pode ser desejável. Esse processo de substituição de verbos requer ainda um aperfeiçoamento, pois é um trabalho minucioso de avaliação da própria linguagem e das suas limitações para se referir apropriadamente a comportamentos, quando se utiliza a noção de comportamento como relação entre o que o organismo faz no ambiente em que faz.

Além de substituir verbos, foram acrescentados verbos 125 vezes a partir das unidades da Obra 1, resultando assim em 326 unidades relacionadas a essa obra, conforme critérios apresentados no item 2.3.2.4 do Capítulo 2. A partir das unidades da Obra 2, foram acrescentados verbos 43 vezes, totalizando 140 unidades. Esses verbos acrescentados deram origem às classes de comportamentos “acrescentadas” a partir dos dados das obras de Moura (2001) e Dal Medico (2005). Essa quantidade de 125 verbos acrescentados foi obtida visto que em algumas unidades mais de um verbo foi acrescentado.

Na Tabela 3.5, estão apresentadas as quantidades de unidades, incluindo derivadas e acrescentadas a partir das obras de Moura (2001) e Dal Medico (2005), em que foram identificadas classes de estímulos antecedentes, classes de respostas, classes de estímulos conseqüentes a partir das unidades e quantidades de unidades em que os três componentes do comportamento foram identificados. Dentre as unidades obtidas a partir da Obra 1, em 92% foi identificada classe de estímulos antecedentes; em 98,5% foi identificada classe de

respostas; em 19% foi identificada classe de estímulos conseqüentes; e em 12% das unidades foram identificados os três componentes do comportamento. Das 140 unidades obtidas a partir da Obra 2, em 100% foi identificada classe de estímulos antecedentes; em 99% das unidades foi identificada classe de respostas; em 0% foi identificada classe de estímulos conseqüentes; e também em 0% das unidades foi identificado os três componentes do comportamento.

TABELA 3.5

DISTRIBUIÇÃO DAS QUANTIDADES DE UNIDADES EM QUE FORAM IDENTIFICADAS CLASSE DE ESTÍMULOS ANTECEDENTES, CLASSE DE RESPOSTAS, CLASSE DE ESTÍMULOS CONSEQÜENTES E QUANTIDADE DE UNIDADES EM QUE OS TRÊS COMPONENTES FORAM IDENTIFICADOS

Obra	Total de unidades	Classe de estímulos antecedentes	Classe de respostas	Classe de estímulos conseqüentes	Três componentes
1	326	300	321	62	39
Moura	(100%)	(92%)	(98,5%)	(19%)	(12%)
2	140	140	139	0	0
Dal Medico	(100%)	(100%)	(99%)	(0%)	(0%)

Nessa etapa, é possível observar uma lacuna em relação à explicitação daquilo que precisa ser produzido como resultado das ações das pessoas que projetam a vida profissional. Um procedimento de refinamento da análise das classes de comportamentos nos três componentes, depois que essas já foram nomeadas poderia ser um meio de descobrir esses elementos que estão ausentes.

Na quinta etapa de análise e tratamento de dados (seção 2.3.2.5), as unidades de análise receberam nomes de comportamentos, de acordo com a relação entre classes de estímulos antecedentes, classes de respostas e classes de estímulos conseqüentes identificadas. Nessa etapa, 101 unidades obtidas a partir da Obra 1 (Moura) e nove unidades obtidas a partir da Obra 2 (Dal Medico) foram excluídas, de acordo com os critérios descritos na seção 2.3.2.5 do Capítulo 2. No total, 225 unidades obtidas a partir da Obra 1 (Moura) e 120 unidades da Obra 2 (Dal Medico) foram nomeadas como classes de comportamentos .

Essas classes de comportamentos nomeadas foram agrupadas em categorias na sexta etapa da análise e tratamento de dados (2.3.2.5) apenas para facilitar a organização nos níveis

de abrangência. Nessa etapa, a organização de comportamentos em categorias possibilitou identificar outras classes de comportamentos repetidas (iguais ou muito semelhantes – descrevendo as mesmas classes de estímulos e respostas). A partir desse critério, 17 classes de comportamentos derivadas a partir da Obra 1 e 5 classes de comportamentos derivadas a partir da Obra 2 foram excluídas porque estavam repetidas. Na etapa de organização das classes de comportamentos, outras classes de comportamentos foram excluídas de acordo com o critério apresentado na seção 2.3.3 por já estarem contemplados por outras classes de comportamentos menos abrangentes. No total, 302 classes de comportamentos foram organizadas a partir das classes gerais de comportamentos e dos níveis de abrangência (Botomé, 1977).

ORGANIZAÇÃO DAS CLASSES DE COMPORTAMENTOS QUE COMPÕEM A CLASSE GERAL “PROJETAR A VIDA PROFISSIONAL”

Qual o resultado da organização dos comportamentos que compõem a classe mais geral “Projetar a vida profissional”? Organizar classes de comportamentos em um sistema comportamental de acordo com níveis de abrangência provê uma espécie de mapa de ensino da classe mais geral de comportamentos que é o objetivo terminal de ensino. Nesse caso, o resultado é um mapa de ensino da classe mais geral “Projetar a vida profissional”. Um sistema comportamental organizado possibilita notar quais são os comportamentos mais abrangentes e menos abrangentes, indica ao professor quais aprendizagens são pré-requisitos para as outras e explicita com mais clareza a função de cada comportamento nesse sistema. A complexidade dos comportamentos a serem ensinados também é evidenciada a partir dessa organização, bem como as lacunas de comportamentos de “Projetar a vida profissional” que ainda precisam ser descobertos para ensinar com mais segurança e precisão.

4.1 Classes de comportamentos relacionados ao manejo de instrumentos ou recursos envolvidos com o que precisa ser feito e classes constituintes da classe geral “caracterizar variáveis relacionadas a projetar a vida profissional” constituem grande parte das classes identificadas nas fontes examinadas

A distribuição percentual das classes de comportamentos que compõem a classe mais geral de comportamentos “Projetar a vida profissional” derivadas e acrescentadas a partir das obras de Moura (2001) e Dal Medico (2005) nos níveis de abrangência está apresentada na Figura 4.1. É possível observar na figura que, do total de 302 classes de comportamentos distribuídas nos níveis de abrangência, 2% foram alocadas no nível de abrangência denominado “Classes gerais de comportamentos que delimitam o que precisa ser feito”, 26% no nível de abrangência “Classes de comportamentos que constituem procedimentos (como) fazer o que precisa ser feito”, 66% no nível de abrangência “Classes de comportamentos relacionados ao manejo de instrumentos ou recursos envolvidos com o que precisa ser feito”, 0% no nível “Classes de comportamentos relacionados a situações ou ocasiões para fazer (ou deixar de fazer) algo” e 5% foram alocados no nível de abrangência “Classes de comportamentos relacionados a conseqüências ou decorrências de fazer (ou deixar de fazer) algo”.

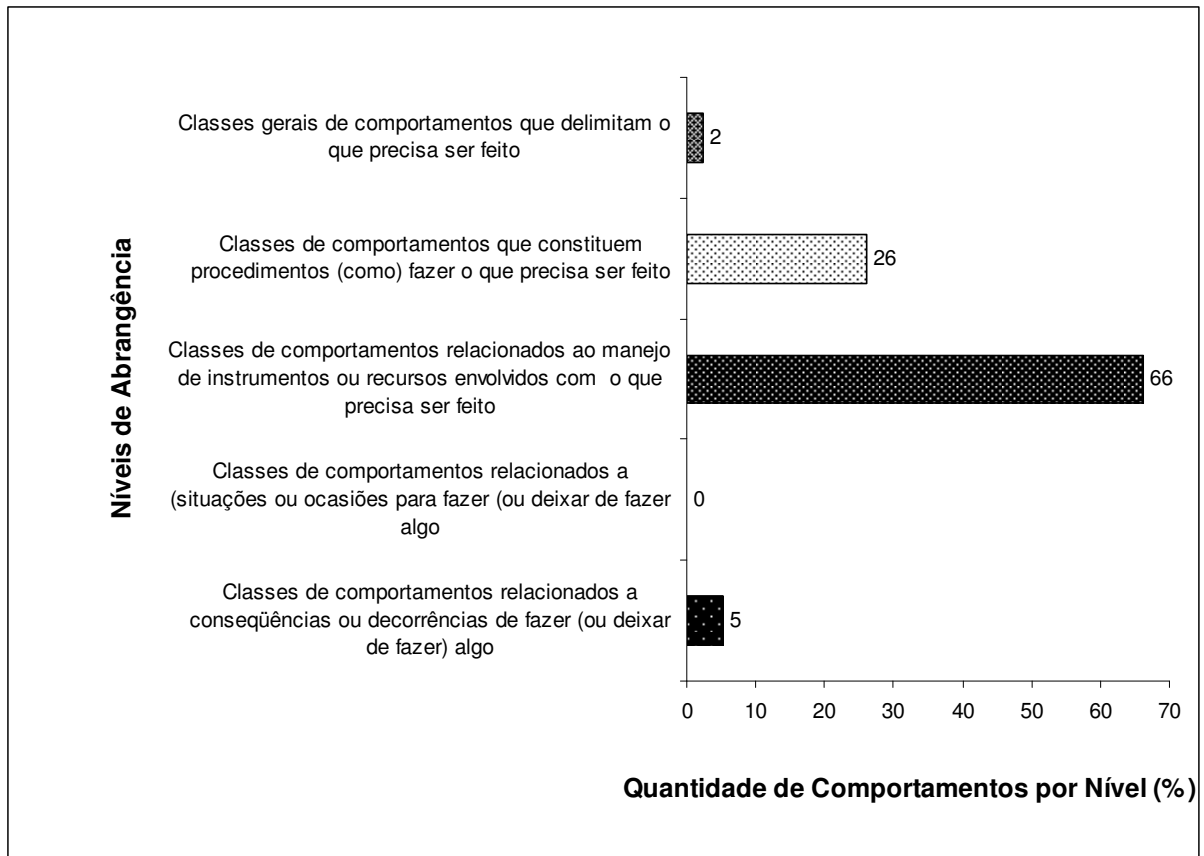


Figura 4.1: Distribuição das classes de comportamentos derivadas e acrescentadas a partir das obras de Moura (2001) e Dal Medico (2005) por níveis de abrangência gerais.

A distribuição das classes de comportamentos nas classes mais gerais de comportamentos de “Projetar a vida profissional” está apresentada na Figura 4.2. Dentre as 302 classes de comportamentos encontradas, 71% são classes menos abrangentes envolvidas pela classe geral “Caracterizar variáveis relacionadas a projetar a vida profissional”; 18% são classes abrangidas pela classe mais geral de comportamentos “Planejar a vida profissional”; 1% das classes de comportamentos encontradas está envolvida pela classe mais geral “Desenvolver projeto de vida profissional”; 7% das classes é abrangida pela classe “Avaliar projeto de vida profissional”; e 4% das classes de comportamentos estão abrangidas pela classe “Aperfeiçoar projeto de vida profissional”.

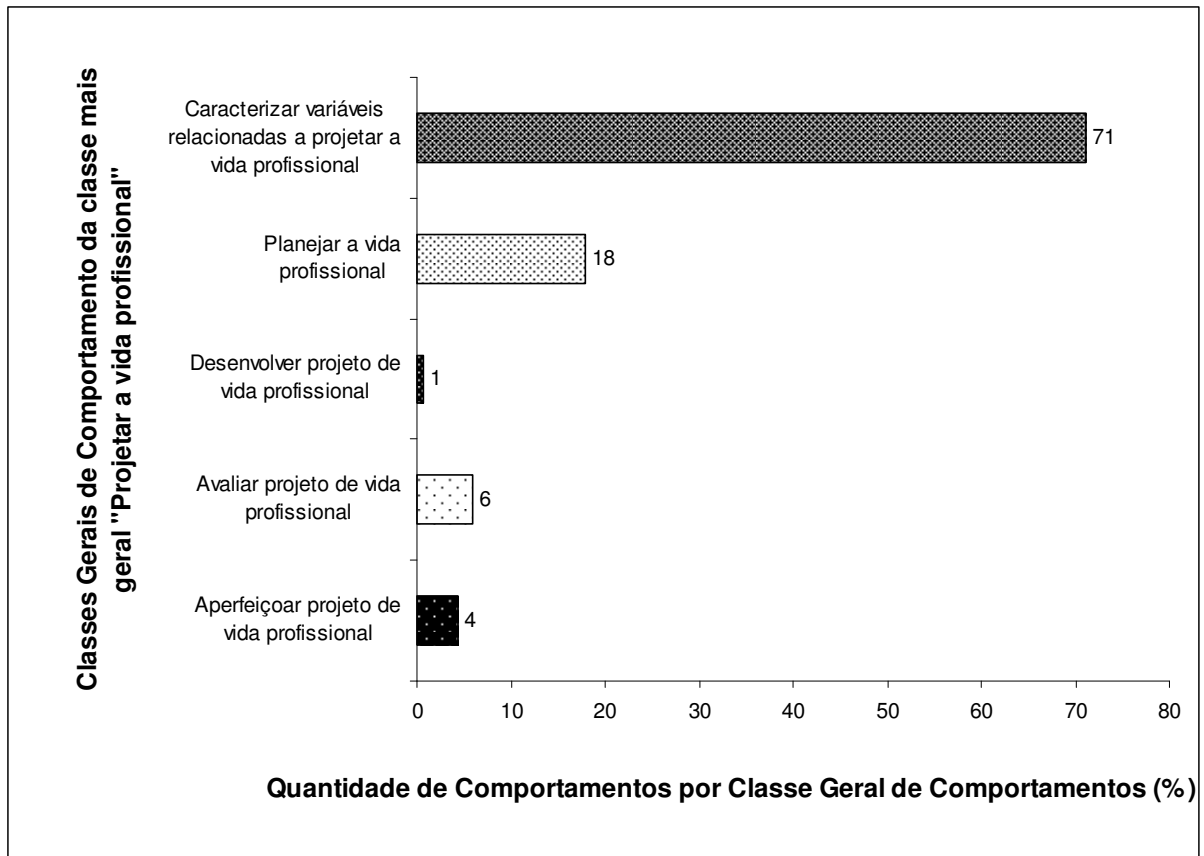


Figura 4.2: Distribuição das classes de comportamentos derivadas e acrescentadas a partir das obras de Moura (2001) e Dal Medico (2005) por classe geral de comportamentos.

Na Tabela 4.1, a distribuição das classes de comportamentos que compõem a classe mais geral “Projetar a vida profissional” derivadas e acrescentadas a partir das obras de Moura (2001) e Dal Medico (2005) nos níveis de abrangência está apresentada com mais detalhes. Nessa tabela, estão apresentados os totais de classes de comportamentos por tipo de ocupação específica (OE); por níveis de abrangência em que as classes foram distribuídas; pelos demais sub-níveis de abrangência (TA, OP, AC, A, B, C, D e RA); e de acordo com a forma como a classe de comportamento foi obtida (D/A): *derivada* diretamente a partir das obras de Moura (2001) e Dal Medico (2005) ou *acrescentada* a partir dos dados obtidos nessas obras.

TABELA 4.1: DISTRIBUIÇÃO DAS QUANTIDADES DE CLASSES DE COMPORTAMENTOS POR OCUPAÇÃO ESPECÍFICA, NÍVEIS E SUB-NÍVEIS DE ABRANGÊNCIA E TIPO DE OBTENÇÃO DAS CLASSES DE COMPORTAMENTO (DERIVADO OU ACRESCENTADO)

Classes gerais de comportamentos que delimitam o que precisa ser feito			Classes de comportamentos que constituem procedimentos (como) fazer o que precisa ser feito		Classes de comportamentos relacionados ao manejo de instrumentos ou recursos envolvidos com o que precisa ser feito		Classes de comportamentos relacionados a situações ou ocasiões para fazer (ou deixar de fazer) algo		Classes de comportamentos relacionados a conseqüências ou decorrências de fazer (ou deixar de fazer) algo			
OG	OE	TA	OP	AC	A	B	C	D	RA	D/A	Sub-Total	Total
Projetar a Vida Profissional	Caracterizar variáveis relacionadas a projetar a vida profissional	2	7	27	101	-	-	-	4	D	141	215 (71%)
		-	5	16	53	-	-	-	-	A	74	
	Planejar a vida profissional	2	2	5	12	-	-	-	9	D	30	54 (18%)
		-	4	6	13	-	-	-	1	A	24	
		1	-	-	-	-	-	-	1	D	2	
Desenvolver projeto de vida profissional	-	-	-	-	-	-	-	-	A	-	2 (1%)	
	-	-	-	6	-	-	-	-	D	6	18 (6%)	
Avaliar projeto de vida profissional	2	-	-	10	-	-	-	-	A	12		
	Aperfeiçoar projeto de vida profissional	-	4	-	1	-	-	-	1	D	6	13 (4%)
-		1	2	4	-	-	-	-	A	7		
Sub-Totais		7	23	56	200	-	-	-	16		302 (100%)	
Totais		7 (2%)	79 (26%)		200 (66%)		0		16 (5%)			

Em relação à distribuição das classes de comportamentos em níveis e sub-níveis de abrangência, é possível observar na Tabela 4.1, que do total de 302 classes de comportamentos, sete foram distribuídas no nível de abrangência “Classes gerais de comportamentos que delimitam o que precisa ser feito”, sub-nível TA (Tarefas componentes de uma ocupação); 79 classes de comportamentos foram distribuídas no nível “Classes de comportamentos que constituem procedimentos (como) fazer o que precisa ser feito”, dentre as quais 48 no sub-nível OP (Operações envolvidas em uma tarefa) e 56 no sub-nível AC (Ações constituintes de uma operação); 200 classes de comportamentos foram distribuídas no nível de abrangência “Classes de comportamentos relacionados ao manejo de instrumentos ou recursos envolvidos com o que precisa ser feito”, todas no sub-nível A (Comportamentos imediatamente relacionados à maneira de fazer algo); e 16 classes de comportamentos foram distribuídas no nível de abrangência “Classes de comportamentos relacionados a conseqüências ou decorrências de fazer (ou deixar de fazer) algo”, sub-nível RA (Comportamentos relacionados à conseqüências ou decorrências relacionadas a fazer ou deixar de fazer algo).

Em relação à distribuição das classes de comportamentos por Ocupação Específica, é possível observar que 215 classes foram definidas como componentes da Ocupação Específica “Caracterizar variáveis relacionadas a projetar a vida profissional”, sendo 141 classes de comportamentos derivadas diretamente das obras utilizadas para obter os dados, representando 65% e 74 acrescentadas a partir desses dados, representando 35%. Como componentes da Ocupação Específica “Planejar a vida profissional” foram definidos 54 classes de comportamentos do total de classes identificadas, sendo 30 derivadas diretamente da literatura, representando 55% e 24 foram acrescentadas a partir dessa (45%). Para a Ocupação Específica “Desenvolver projeto de vida profissional” foram definidas duas classes de comportamentos como componentes, ambas derivadas diretamente da literatura. Como componentes da Ocupação Específica “Avaliar projeto de vida profissional” foram definidas 18 classes de comportamentos, dentre as quais seis (33%) foram derivadas diretamente das obras utilizadas para obter os dados e 12 (67%) foram acrescentadas a partir desses dados. Para a Ocupação Específica “Aperfeiçoar projeto de vida profissional” foram definidas 13 classes de comportamentos componentes, das quais seis (46%) foram derivadas diretamente da literatura e sete (64%) foram acrescentadas a partir dessa. No total, 61% das classes de comportamentos encontradas foram identificadas diretamente da literatura e 39% foram derivadas a partir dessas.

Na Ocupação Específica “Caracterizar variáveis relacionadas a projetar a vida profissional”, as classes de comportamentos estão distribuídas nos sub-níveis de abrangência da seguinte forma: duas classes de comportamentos no sub-nível TA (Tarefas componentes de uma ocupação), ambas derivadas diretamente da literatura; sete classes de comportamentos no sub-nível OP (Operações envolvidas em uma tarefa) derivadas diretamente dos dados das obras de Moura (2001) e Dal Medico (2005) e cinco classes de comportamentos acrescentadas a partir desses dados; 27 classes de comportamentos no sub-nível AC (Ações constituintes de uma operação) derivadas diretamente das obras e 16 classes acrescentadas a partir dos dados das obras; 101 classes de comportamentos no sub-nível A (Comportamentos imediatamente relacionados à maneira de fazer algo) derivadas das obras utilizadas e 53 acrescentadas a partir dos dados obtidos nas obras; zero classe de comportamentos nos sub-níveis B (Comportamentos relacionados ao conhecimento sobre a maneira de fazer algo), C (Comportamentos relacionados à situação ou ocasião apropriada para fazer algo), D (Comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo); quatro classes de comportamentos derivadas diretamente da literatura no sub-nível RA (Comportamentos relacionados à conseqüências ou decorrências relacionadas a fazer ou deixar de fazer algo).

A distribuição das classes de comportamentos da Ocupação Específica “Planejar a vida profissional” nos níveis de abrangência foi feita da seguinte forma: no sub-nível TA, duas classes de comportamentos derivadas diretamente das obras de Moura (2001) e Dal Medico (2005); no sub-nível OP, duas classes de comportamentos derivadas das obras e quatro classes acrescentadas a partir dessas; no sub-nível AC, cinco classes de comportamentos derivadas da literatura e seis classes acrescentadas a partir dos dados coletados; no sub-nível A, 12 classes de comportamentos derivadas diretamente das obras e 13 acrescentadas a partir da literatura; nos sub-níveis B, C, D, zero classe de comportamentos; e no sub-nível RA, nove classes de comportamentos derivada das obras e uma acrescentada a partir dos dados obtidos nessas obras.

Na Ocupação Específica “Desenvolver projeto de vida profissional”, uma classe de comportamentos foi alocada no sub-nível TA (Tarefas componentes de uma ocupação) e uma classe de comportamentos no sub-nível RA (Comportamentos referentes a conseqüências ou decorrências relacionadas a fazer ou deixar de fazer algo).

As quantidades de classes de comportamentos por sub-nível de abrangência estão assim distribuídas na Ocupação Específica “Avaliar projeto vida profissional”: duas classes de

comportamentos no sub-nível TA, ambas acrescentadas a partir da literatura; seis classes de comportamentos no sub-nível A derivadas diretamente das obras de Moura (2001) e Dal Medico (2005) e 10 classes acrescentadas a partir dos dados; nos demais sub-níveis (OP, AC, B, C, D e RA) não foram alocadas classes de comportamentos.

Em relação à Ocupação Específica “Aperfeiçoar projeto de vida profissional” as quantidades de classes de comportamentos por sub-nível de abrangência, estão assim distribuídas: no sub-nível TA, zero classe de comportamentos; no sub-nível OP, quatro classes de comportamentos derivadas das obras utilizadas para obter os dados e uma classe acrescentada a partir dos dados coletados; no sub-nível AC, duas classes de comportamentos acrescentadas a partir dos dados; no sub-nível A, uma classe de comportamentos derivada da literatura e quatro classes acrescentadas a partir dos dados; uma classe de comportamentos no sub-nível RA derivada diretamente das obras; e nos sub-níveis B, C e D, zero classe de comportamentos.

A distribuição das classes de comportamentos nos níveis de abrangência pode ser visualizada de forma geral na Figura 4.3. Na figura, a classe mais geral de comportamentos “Projetar a vida profissional” (sub-nível de abrangência “Ocupação Geral”) está apresentada em azul, as classes do sub-nível “Ocupação Específica” estão apresentadas em verde. As demais classes de comportamentos estão apresentadas em branco ou cinza de acordo com a forma como foram obtidas: as classes derivadas a partir das obras de Moura (2001) e Dal Medico (2005) estão apresentadas na cor branca e as classes acrescentadas a partir dos dados obtidos nessas obras estão apresentadas em cinza.

É possível observar na Figura 4.3 que as classes de comportamentos estão concentradas, sobretudo no nível de abrangência “Classes de comportamentos relacionados ao manejo de instrumentos ou recursos envolvidos com o que precisa ser feito”, sub-nível “Comportamentos imediatamente relacionados à maneira de fazer algo”. É possível observar também a lacuna nos sub-níveis B, C e D, em que nenhuma classe de comportamentos está alocada.

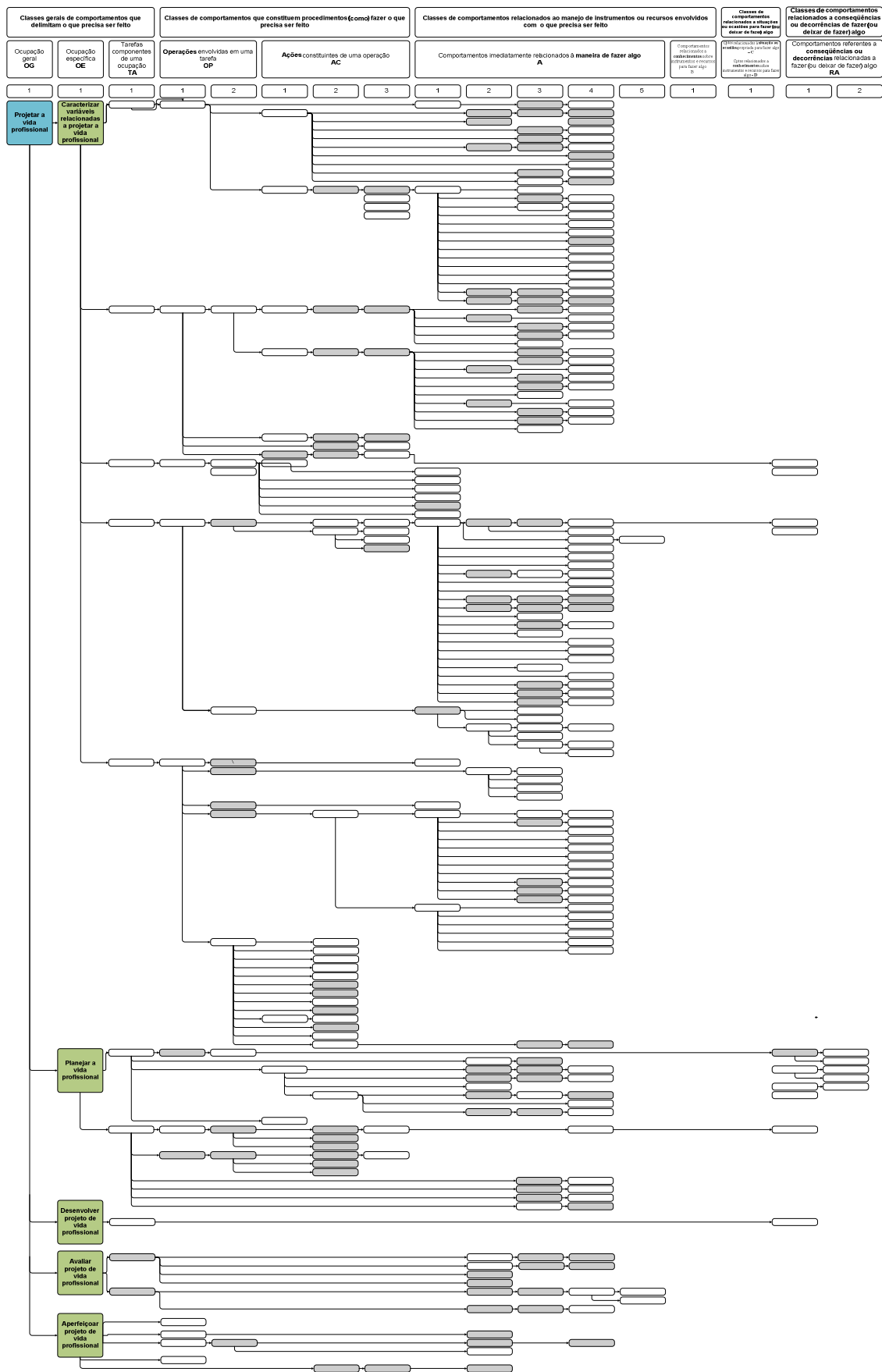


Figura 4.3: Distribuição geral de classes de comportamentos que compõem a classe mais geral “Projeter a vida profissional” nos níveis de abrangência.

4.2 Distribuição não proporcional das classes de comportamentos nos diferentes níveis de abrangência do sistema comportamental indica classes ainda desconhecidas que necessitam serem descobertas

As classes de comportamentos distribuídas por níveis de abrangência ficaram concentradas principalmente nos níveis de abrangência “Classes de comportamentos que constituem procedimentos (como) fazer o que precisa ser feito” e “Classes de comportamentos relacionados ao manejo de instrumentos ou recursos envolvidos com o que precisa ser feito (com que fazer)”, sub-nível A (Comportamentos relacionados ao **conhecimento** sobre a maneira de fazer algo). As classes do nível de abrangência “Classes gerais de comportamentos que delimitam o que precisa ser feito”, sub-níveis “Ocupação geral” e “Ocupação específica” que abrangem classes referentes a o que fazer foram propostas antes de iniciar a organização das classes de comportamentos encontradas a partir das obras utilizadas como fontes de informação. De forma geral, comportamentos que se referem ao que a pessoa que projeta a vida profissional precisa fazer, a como precisa fazer e a com que deve fazer estão contemplados nas obras utilizadas e provavelmente em outros programas de orientação profissional desenvolvidos no Brasil semelhantes aos das obras de Moura (2001) e Dal Medico (2005), tais como Soares (2000), Ivatiuk (2004), Sarriera, Berlim e Câmara (2000); entre outros. Porém, no sub-nível B “Comportamentos relacionados ao **conhecimento** sobre a maneira de fazer algo” não foram encontradas classes de comportamentos, evidenciando uma lacuna de comportamentos desse tipo que precisam ser descobertos. No nível de abrangência “Classes de comportamentos relacionados a situações ou ocasiões para fazer (ou deixar de fazer) algo” também não foram identificadas classes de comportamentos o que sugere algumas possibilidades: a) comportamentos dessa classe não são ensinados em programas de orientação profissional; b) esse tipo de comportamento não é relevante para pessoas que procuram orientação profissional; c) a lacuna se refere a uma limitação na seleção das obras; ou d) houve uma limitação do pesquisador ao identificar os níveis de abrangência a que cada classe se referia.

A distribuição das classes de comportamentos de acordo com a classe geral a que pertenciam também está concentrada em uma das classes gerais: “Caracterizar variáveis relacionadas a projetar a vida profissional”. Portanto, além das lacunas de classes de comportamentos em relação aos diferentes níveis de abrangência, para completar as classes de comportamentos de quem projeta a vida profissional, ainda precisam ser descobertas classes

de comportamentos que completem as classes gerais “Planejar a vida profissional”, “Desenvolver projeto de vida profissional”, “Avaliar projeto de vida profissional” e “Aperfeiçoar projeto de vida profissional”.

Dentre as cinco classes gerais de comportamentos que compõem a classe mais geral “Projetar a vida profissional”, a classe “Caracterizar variáveis relacionadas a projetar a vida profissional” é a que contém a maior quantidade de classes de comportamentos identificadas a partir da organização dessas nos níveis de abrangência. Essa quantidade (215 classes de comportamentos, representado 71% do total) sugere que comportamentos relacionados a caracterizar as variáveis envolvidas em escolher uma profissão, planejar a carreira ou redirecionar a carreira têm sido foco de pesquisas e intervenções no campo da orientação profissional. Ainda que as classes de comportamentos encontradas sejam provenientes de apenas duas obras, a organização dos programas apresentados nessas obras parece representar parte significativa dos programas de Orientação Profissional realizados no Brasil e contemplar aspectos indicados na literatura da área, pois abrangem as principais variáveis relacionadas à escolhas e desenvolvimento da vida profissional indicadas por autores da área (Bock e Aguiar, 1995; Dias, 1995; Bressan e col., 2004; Teixeira e Gomes, 2004; Gómez, 2006)..

Para a classe geral de comportamentos “Planejar a vida profissional” foram encontradas 54 classes de comportamentos componentes, correspondentes a 18% do total de classes, o que indica que ainda há lacunas a serem preenchidas para completar as classes de comportamentos da classe mais geral “Projetar a vida profissional”. “Planejar a vida profissional” é uma classe de comportamentos que, entre outros comportamentos, parece envolver uma também série de decisões, de forma que o comportamento de “decidir-se” irá acontecer não apenas uma, mas diversas vezes quando alguém planeja sua vida profissional. Planejamento envolve, de acordo com a definição apresentada na seção 1.1, definir variáveis e objetivos, prever acontecimentos e resultados e preparar tarefas. Contudo, as classes de comportamentos encontradas não contemplam todos esses aspectos conforme será demonstrado no Capítulo 6.

As três classes de comportamentos “Desenvolver projeto de vida profissional”, “Avaliar projeto de vida profissional” e “Aperfeiçoar projeto de vida profissional”, em conjunto, representam apenas 11% do total de classes de comportamentos encontradas, o que evidencia que são as classes gerais que mais necessitarão de investimentos posteriores para serem completadas. O foco da orientação profissional nos momentos de decisões sobre estudos e trabalho e a preocupação e demanda mais recente de atendimento de uma população

mais variada em relação às faixas etárias e classes sócio-econômicas (Melo-Silva e col., 2003, 2004) explica em partes essa carência de conhecimento sobre comportamentos envolvidos nas classes gerais desenvolver, avaliar e aperfeiçoar projeto de vida profissional. Por outro lado, esse dado indica também a necessidade de caracterização para ensino dos comportamentos dessas classes gerais.

A organização das classes de comportamentos da classe mais geral “Projetar a vida profissional” resultou em um mapa de abrangência em que podem ser identificados os locais de cada classe de comportamentos encontrada até agora, as relações entre as diversas classes de comportamentos e os níveis de abrangência e classes gerais de comportamentos em que há lacunas de classes de comportamentos. De forma ainda incompleta, esse mapa já pode se constituir em um mapa de ensino de uma parte das classes de comportamentos que constituem a classe geral “Projetar a vida profissional”.

Nos próximos capítulos serão examinadas com minúcia as classes de comportamentos que compõem cada uma das cinco classes gerais da classe mais geral “Projetar a vida profissional”. Por meio desse exame ficarão mais evidentes a natureza das classes de comportamentos encontradas, as lacunas de comportamentos que ainda precisam ser preenchidas, as vantagens e limitações do procedimento utilizado para organização das classes por níveis de abrangência, as principais descobertas a respeito da classe mais geral de comportamentos “Projetar a vida profissional”, dentre outros aspectos.

**CLASSES DE COMPORTAMENTOS COMPONENTES DA CLASSE GERAL
“CARACTERIZAR VARIÁVEIS RELACIONADAS A PROJETAR A VIDA
PROFISSIONAL”**

A que tipos de comportamentos a classe geral “Caracterizar variáveis relacionadas a projetar a vida profissional” se referem? Qual a sua importância no processo de “Projetar a vida profissional”? Caracterizar as variáveis envolvidas em um projeto é considerado uma das etapas necessárias para o desenvolvimento do mesmo (Dicionário REFA, 1985; Oliveira, 2000; Gehringer, 2002). Botomé e col. (2003) na sistematização de classes gerais dos comportamentos profissionais de psicólogos, identificaram classes de comportamentos relacionadas à caracterizar variáveis como os primeiros conjuntos dos diferentes âmbitos de atuação do psicólogo. Dentre as classes de comportamentos relacionadas à intervenção direta (produção de alterações em processos comportamentais) pelo psicólogo, por exemplo, a primeira classe geral apresentada pelos autores é “Caracterizar necessidades em relação a alterações em processos comportamentais”. O mesmo ocorre para as classes de comportamentos relacionadas ao ensino e pesquisa em psicologia, de forma que a primeira classe geral de cada tipo de intervenção inicia por classes relacionadas à caracterizar as variáveis envolvidas no tipo de atuação profissional referente.

No caso da Orientação Profissional, é possível observar uma ênfase no ensino de comportamentos relacionados à caracterizar as variáveis envolvidas nos diferentes processos de escolha profissional (Ribeiro, 2003; Melo-Silva e col., 2003). A importância de ensinar esses comportamentos pode ser evidenciada pela constatação de Bock e Aguiar (1995) por meio do atendimento em processo de orientação profissional que os adolescentes, particularmente, acreditam que escolhem sozinhos suas profissões e que apenas sua vontade determina essa escolha. Há uma concordância entre diversos autores da Orientação Profissional de que diversas variáveis influenciam os processos de escolha profissional (Gómez, 2006; Ehrlich e col., 2000; Duran, 1995). Os comportamentos relacionados à caracterizar variáveis envolvidas em processos de decisão, portanto, requerem não apenas que a pessoa que projeta a vida profissional identifique as variáveis envolvidas por meio de diversas fontes de informação, é necessário ser capaz de avaliar essas variáveis e avaliar o quanto essas variáveis influenciam as diversas decisões ao longo da vida profissional.

O adolescente costuma considerar, de acordo com Bock e Aguiar (1995), que família, amigos, mídia dão apenas algumas dicas sobre essa decisão, mas não a influenciam

diretamente. Os autores indicam como função do Orientador Profissional propor atividades que levem os jovens a perceber que a escolha é um processo individual, mas existem múltiplas determinações nesse processo. É possível supor que não apenas os adolescentes, mas também jovens e adultos podem ter dificuldades em identificar as múltiplas variáveis que determinam seu comportamento de decidir-se profissionalmente e avaliar a amplitude dessa influência, de forma que se tornam relevantes os comportamentos de caracterizar variáveis relacionadas à decisões profissionais em qualquer processo de orientação para a vida profissional.

5.1 Caracterizar variáveis relacionadas a projetar a vida profissional: uma classe na qual estão congregados 71% dos comportamentos derivados das obras consultadas

A classe geral de comportamentos “Caracterizar variáveis relacionadas a projetar a vida profissional” constitui um conjunto amplo de comportamentos no processo de “Projetar a vida profissional”. Foram encontradas classes de comportamentos menos abrangentes que se referem às diversas variáveis que precisam ser identificadas, caracterizadas e avaliadas por quem projeta a vida profissional. Entre essas estão variáveis pessoais, familiares, sociais e relativas à informação profissional. Do total de 302 classes de comportamentos obtidas na etapa de coleta de dados, 215 (aproximadamente 71% do total) foram identificadas como componentes da classe geral de comportamentos “Caracterizar variáveis relacionadas a projetar a vida profissional”.

Para facilitar a visualização do conjunto de classes de comportamentos componentes da classe geral “Caracterizar variáveis relacionadas a projetar a vida profissional”, estão apresentadas na Tabela 5.1 as classes componentes dessa classe geral até o nível de abrangência AC1 (“Ações constituintes de uma ocupação”). As classes de comportamentos apresentadas na Tabela 5.1 representam as classes mais gerais da classe geral “Caracterizar variáveis relacionadas a projetar a vida profissional”, as demais classes de comportamentos dessa classe serão apresentadas em seguida nas Figuras 5.1, 5.2, 5.3 e 5.4.

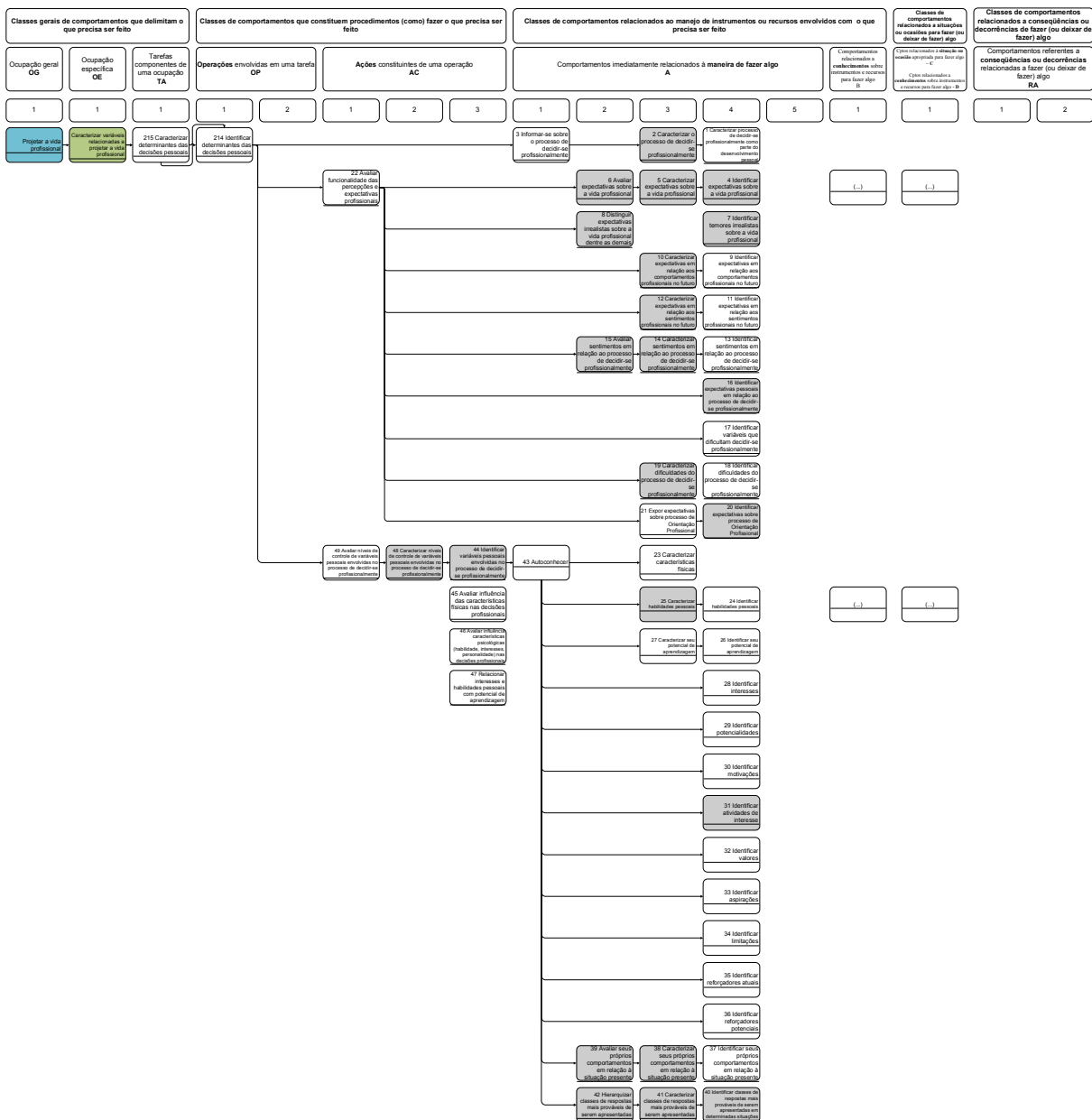
TABELA 5.1: ESQUEMA DAS CLASSES DE COMPORTAMENTOS COMPONENTES DA CLASSE GERAL “CARACTERIZAR VARIÁVEIS RELACIONADAS A PROJETAR A VIDA PROFISSIONAL” ATÉ O SUB-NÍVEL DE ABRANGENCIA “AC1”

OE	TA	OP1	OP2	AC1	Fig.
Caracterizar variáveis relacionadas a projetar a vida profissional	Caracterizar determinantes das decisões profissionais	Identificar determinantes das decisões profissionais	1. (...)	Avaliar funcionalidade das percepções e expectativas profissionais	5.1
			2. (...)	Avaliar níveis de controle de variáveis pessoais envolvidas no processo de decidir-se profissionalmente	5.1
			3. Avaliar influência da família e dos grupos de convivência nas decisões profissionais	Avaliar níveis de controle de variáveis familiares envolvidas no processo de decidir-se profissionalmente	5.2
				Avaliar níveis de controle de variáveis sociais envolvidas no processo de decidir-se profissionalmente	5.2
			4. (...)	Avaliar níveis de controle de variáveis contextuais envolvidas no processo de decidir-se profissionalmente	5.2
			5. (...)	Caracterizar variáveis externas relacionadas com o processo de decidir-se profissionalmente	5.2
			6. (...)	Avaliar conjuntos de regras estabelecidas por agentes de controle	5.2
			7. Identificar variáveis que facilitam o processo de decidir-se profissionalmente a partir de inf. profissionais.		5.3
			8. Avaliar influência das características das profissões sobre o processo de decidir-se profissionalmente		5.3
			9. Avaliar influência das características do mundo do trabalho sobre o processo de decidir-se profissionalmente		5.3
			10. Avaliar influência das características do mercado de trabalho sobre o processo de decidir-se profissionalmente		5.4
			11. Avaliar influência das características do Sist. de Ens. Bras. sobre o processo de decidir-se profissionalmente		5.4
			12. Avaliar influência das características de cursos sobre o processo de decidir-se profissionalmente		5.4
			13. Avaliar influência das características de universidades sobre o processo de decidir-se profissionalmente		5.4
	14. Avaliar compatibilidade entre carac. pessoais e carac. exigidas pelas profissões de maior interesse		5.4		
	Organizar banco de dados de profissões	Obter dados da realidade profissional			5.3

Na Tabela 5.1, é possível identificar dois conjuntos de classes de comportamentos no sub-nível TA e OP1. A classe “Identificar determinantes das decisões profissionais”, no sub-nível OP1, abrange 14 classes de comportamentos nos sub-níveis OP2 e AC1. As classes de comportamentos componentes da classe “Obter dados da realidade profissional atual” foram omitidas nesse esquema por não representarem grandes conjuntos de classes de comportamento. Também é possível identificar possíveis lacunas de classes de comportamentos no sub-nível OP2.

A seguir serão apresentadas as 215 classes de comportamentos da classe geral “Caracterizar as variáveis relacionadas à projetar a vida profissional” distribuídas nos níveis de abrangência. Para facilitar a visualização, as classes de comportamentos serão apresentadas em quatro figuras.

Na Figura 5.1 está apresentado o primeiro conjunto de classes de comportamentos da classe geral “Caracterizar variáveis relacionadas a projetar a vida profissional”. As classes de comportamentos estão distribuídas nos cinco níveis e 10 sub-níveis de abrangência descritos por Botomé (1977a) e representados por Kienen e Viecili (2007): Ocupação geral (OG); Ocupação específica (OE); Tarefas componentes de uma ocupação (TA); Operações envolvidas em uma tarefa (OP), com dois sub-níveis de abrangência; Ações constituintes de uma operação (AC), com três sub-níveis; Comportamentos imediatamente relacionados à maneira de fazer algo (A), com cinco sub-níveis; Comportamentos relacionados ao conhecimento sobre a maneira de fazer algo (B); Comportamentos relacionados à situação ou ocasião apropriada para fazer algo (C); Comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D); Comportamentos relacionados a conseqüências ou decorrências relacionadas a fazer ou deixar de fazer algo (RA), com dois sub-níveis. As classes de comportamentos na caixa azul e verde são as classes gerais de comportamentos consideradas para organizar as demais classes de comportamentos; as classes de comportamentos descritas nas caixas brancas são aquelas diretamente derivadas das duas obras utilizadas para identificar os dados; as classes de comportamentos descritas nas caixas azuis são as classes propostas a partir das classes de estímulos antecedentes e conseqüentes identificadas nas duas obras, mas que não estavam descritos diretamente nas obras.



Legenda	
Cor	Cont. Núm. Descrição
Blue	25 Definido
Green	22 Acrescentado



Figura 5.1: Primeiro conjunto de classes de comportamentos da classe geral “Caracterizar variáveis relacionadas a projetar a vida profissional” organizadas em níveis de abrangência².

² Para melhor visualização sugere-se impressão em formato A2 das Figuras 4.3, 5.1, 5.2, 5.3 e 5.4 e em formato A3 das Figuras 6.1, 7.1 e 7.2.

Em todas as figuras de distribuição dos comportamentos nos níveis de abrangência, a classe mais geral de comportamentos “Projetar a vida profissional” aparece no nível “Ocupação geral”, visto que é a classe de comportamentos que interessa investigar. Na Figura 5.1, a classe de comportamentos do sub-nível “Ocupação específica” é “Caracterizar variáveis relacionadas a projetar a vida profissional”. Estão distribuídas mais 51 classes de comportamentos nos demais níveis de abrangência.

É possível identificar que na Figura 5.1 os comportamentos estão concentrados no nível de abrangência “Classes de comportamentos relacionados ao manejo de instrumentos ou recursos envolvidos com o que precisa ser feito”, sub-nível “Classes de comportamentos imediatamente relacionados à maneira de fazer algo” (A). Das 29 classes de comportamentos derivadas diretamente das obras, 22 estão no sub-nível A e das 21 classes de comportamentos acrescentadas a partir das obras, 15 estão distribuídas nesse sub-nível.

No sub-nível de abrangência “Tarefas componentes de uma ocupação” (TA), está apresentada a classe de comportamentos “Caracterizar determinantes das decisões pessoais” e no sub-nível “Operações envolvidas em uma tarefa - 1” (OP1), a classe de comportamentos “Identificar determinantes das decisões pessoais”. Essas duas subclasses de comportamentos se repetem nas outras figuras que apresentam a subclasse geral de comportamentos “Caracterizar variáveis relacionadas a projetar a vida profissional” por abrangerem outras classes além das apresentadas nessa figura.

A partir da classe de comportamentos “Identificar determinantes das decisões pessoais”, na Figura 5.1, é possível identificar três subconjuntos de classes de comportamentos componentes dessa classe, sendo duas do sub-nível “Ações constituintes de uma operação - 1” (AC1) e uma do sub-nível A1. O primeiro conjunto se refere à classe de comportamentos “Informar-se sobre o processo de decidir-se profissionalmente” que envolve outras duas classes

O segundo subconjunto é representado pela classe de comportamentos “Avaliar funcionalidade das percepções e expectativas profissionais” que, por sua vez, é composta por outras classes de comportamentos que se referem a percepções e expectativas em relação à vida profissional e ao processo de decidir-se profissionalmente. A classe de comportamentos “Avaliar funcionalidade das percepções e expectativas profissionais” abrange 18 outras classes.

O terceiro subconjunto de classes de comportamentos é representado pela classe “Avaliar níveis de controle de variáveis pessoais envolvidas no processo de decidir-se profissionalmente” (AC1) e abrange 25 classes de comportamentos.

Nesse terceiro subconjunto, destaca-se a classe de comportamentos “Auto-conhecer” (A1), que envolve 20 classes de comportamentos que se referem à 14 variáveis que compõem “autoconhecimento”: características físicas; habilidades pessoais; potencial de aprendizagem; interesses; potencialidades; motivações; atividades de interesse; valores; aspirações; limitações; reforçadores atuais; reforçadores potenciais; comportamentos em relação à situação presente; respostas mais prováveis de serem apresentadas em determinadas situações.

No sub-nível de abrangência “Comportamentos imediatamente relacionados à maneira de fazer algo” as classes de comportamento estão distribuídas de acordo com o verbo da seguinte forma: no sub-nível A1, o verbo é “autoconhecer-se”, no sub-nível A2, os verbos que nomeiam os comportamentos são “avaliar” ou “distinguir”, no sub-nível A3, o verbo mais utilizado é “caracterizar”, com uma exceção para o verbo “expor” e no sub-nível A4 o verbo é “identificar”.

Na Figura 5.2, está apresentado o segundo conjunto das classes de comportamentos que compõem a sub-classe geral “Caracterizar variáveis relacionadas a projetar a vida profissional”. Essas classes de comportamentos se referem à variáveis familiares, sociais e contextuais que precisam ser consideradas ao “Projetar a vida profissional” e estão distribuídas nos dez sub-níveis propostos por Botomé (1977a) e 17 sub-níveis que foram definidos a partir da organização das classes de comportamentos (ver p. 95). Nas caixas brancas, estão apresentadas as classes de comportamentos derivadas diretamente das obras utilizadas para coletar os dados e nas caixas cinzas, estão as classes acrescentadas a partir dos dados.

Estão distribuídas 42 classes de comportamentos nos sub-níveis de abrangência, sendo 21 derivadas diretamente das obras de Moura (2001) e Dal Medico (2005) e 21 acrescentadas a partir dos dados coletados nessas obras. Além dessas, as classes de comportamentos “Caracterizar determinantes das decisões pessoais” e “Identificar determinantes das decisões pessoais” estão apresentadas novamente nos sub-níveis “Tarefas componentes de uma ocupação” e “Ocupações envolvidas em uma tarefa - 1”.

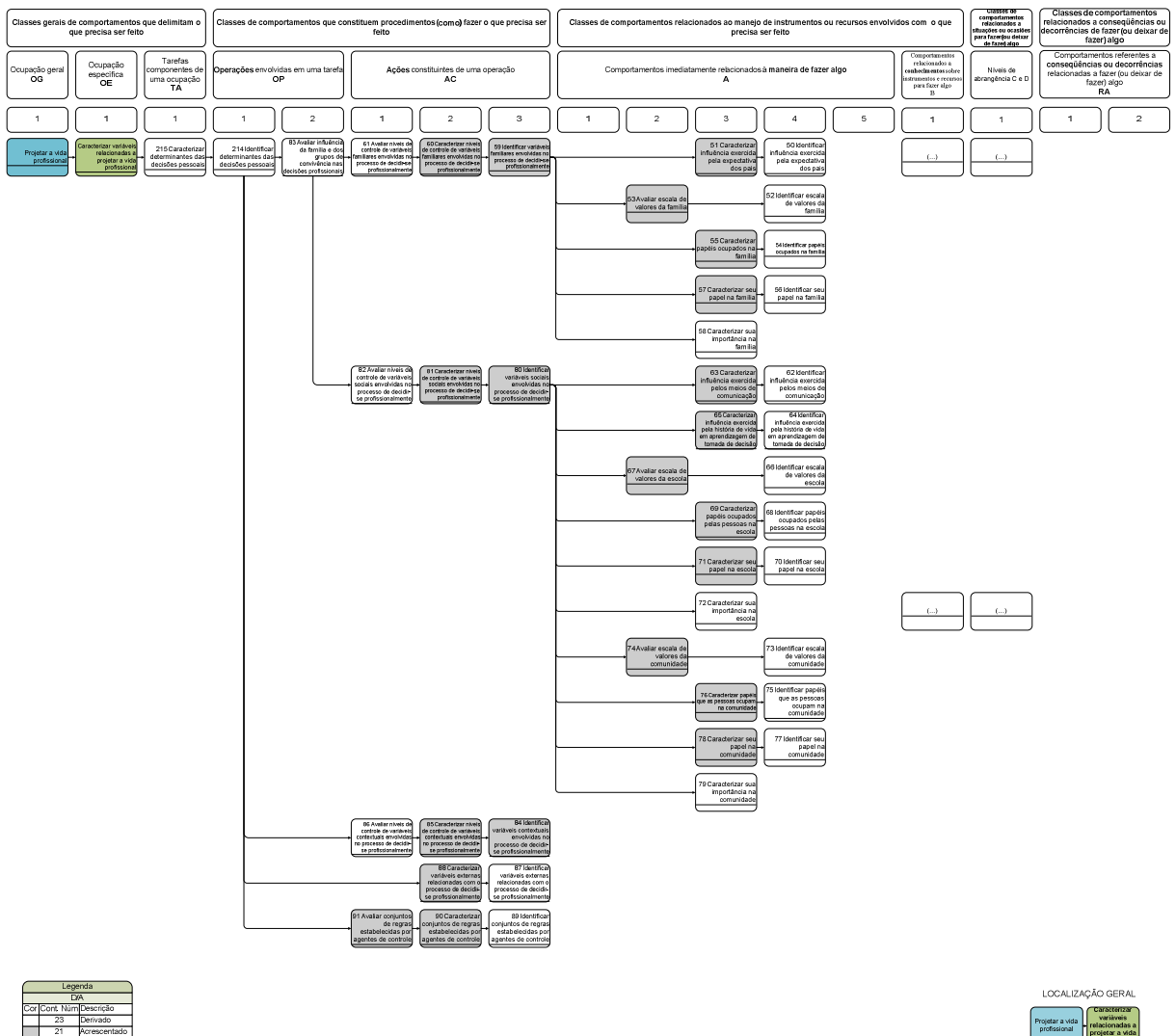


Figura 5.2: Segundo conjunto de classes de comportamentos da classe geral “Caracterizar variáveis relacionadas a projetar a vida profissional” organizadas em níveis de abrangência.

As classes de comportamentos são distribuídas nessa figura até o nível de abrangência “Classes de comportamentos relacionados ao manejo de instrumentos ou recursos envolvidos com o que precisa ser feito”, sub-nível “Classes de comportamentos imediatamente relacionados à maneira de fazer algo” (A). Nesse sub-nível de abrangência são apresentadas 27 classes de comportamentos.

Na Figura 5.2 é possível identificar que a classe de comportamentos “Identificar determinantes das decisões pessoais” envolve quatro subconjuntos, que são representados

pelas seguintes classes de comportamentos: a) “Avaliar influência da família e dos grupos de convivência nas decisões profissionais”, que por sua vez, é composto pelas classes “Avaliar níveis de controle de variáveis familiares envolvidas no processo de decidir-se profissionalmente” e “Avaliar níveis de controle de variáveis sociais envolvidas no processo de decidir-se profissionalmente”; b) “Avaliar níveis de controle de variáveis contextuais envolvidas no processo de decidir-se profissionalmente”; c) “Caracterizar variáveis externas relacionadas com o processo de decidir-se profissionalmente”; e d) “Avaliar conjunto de regras estabelecidas por agentes externos de controle”.

As variáveis relacionadas à influência da família no processo de decidir-se profissionalmente identificadas são: influência exercida pelas expectativas dos pais; escala de valores da família; papéis ocupados na família; seu papel na família e importância na família. As mesmas variáveis foram identificadas em relação à escola e comunidade. No que se refere a variáveis sociais, foi identificado ainda “influência exercida pelos meios de comunicação”.

O terceiro conjunto de classes de comportamentos da subclasse geral “Caracterizar variáveis relacionadas a projetar a vida profissional” está apresentado na Figura 5.3. Nessa figura estão apresentadas classes de comportamentos referentes à informações sobre profissões e sobre o mundo do trabalho.

Estão distribuídas 74 classes de comportamentos nos níveis de abrangência, dentre as quais 53 foram derivadas diretamente das obras de Moura (2001) e Dal Medico (2005) e 20 foram acrescentadas a partir dos dados obtidos por meio dessas obras. Além dessas classes, duas são as classes já apresentadas nas figuras 5.1 e 5.2: “Caracterizar determinantes das decisões pessoais” e “Identificar determinantes das decisões pessoais”, dos níveis de abrangência “Tarefas componentes de uma ocupação” e “Operações envolvidas em uma tarefa - 1”.

As classes de comportamentos apresentadas na Figura 5.3 estão distribuídas até os últimos níveis de abrangência, concentradas, sobretudo, no sub-nível “Comportamentos imediatamente relacionados à maneira de fazer algo” (A). Nos sub-níveis de abrangência “Comportamentos relacionados ao conhecimento sobre a maneira de fazer algo” (B), “Comportamentos relacionados à situação ou ocasião apropriada para fazer algo” (C) e “Comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo” (D) nenhuma classe de comportamentos foi alocada.

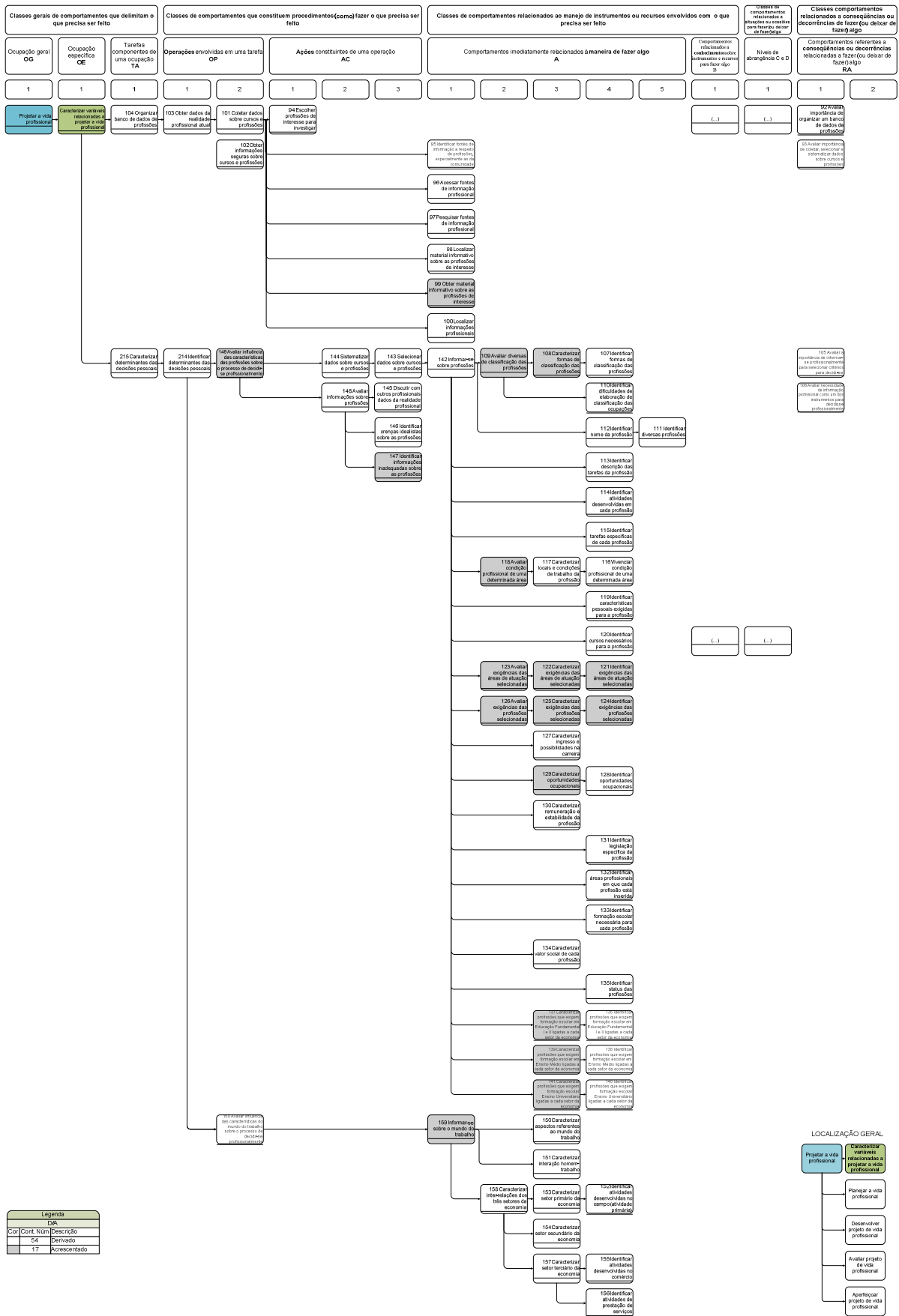


Figura 5.3: Terceiro conjunto de classes de comportamentos da classe geral “Caracterizar variáveis relacionadas a projetar a vida profissional” organizadas em níveis de abrangência.

O critério de observar o referente do verbo que expressa a classe de comportamentos ou o comportamento para organizar os níveis de abrangência pode ser observado na Figura 5.3 nas classes de comportamentos do sub-nível “Comportamentos diretamente relacionados à maneira de fazer algo”. No sub-nível A1 estão distribuídas classes de comportamentos com o verbo “Informar-se”. No sub-nível A2, seguindo o critério já utilizado nas Figuras 5.1 e 5.2, o verbo principal é “Avaliar”, no sub-nível A3 o verbo é “Caracterizar” e no sub-nível A4, “Identificar”.

Na Figura 5.3, é possível identificar três subconjuntos de classes de comportamentos. O primeiro é representado pela classe de comportamentos “Organizar banco de dados das profissões” do sub-nível “Tarefas componentes de uma ocupação” (TA), que envolve as classes de comportamentos “Obter dados da realidade profissional” 10 classes de comportamentos.

Os outros dois subconjuntos são classes de comportamentos abrangidas por “Identificar determinantes das decisões pessoais” (OP1): a) “Avaliar influência das características das profissões sobre o processo de decidir-se profissionalmente” (OP2); e b) “Avaliar influência das características do mundo do trabalho sobre o processo de decidir-se profissionalmente” (OP2).

A classe de comportamentos “Avaliar influência das características das profissões sobre o processo de decidir-se profissionalmente” abrange 42 classes de comportamentos. A classe “Avaliar influência das características do mundo do trabalho sobre o processo de decidir-se profissionalmente” abrange dez classes de comportamentos.

As classes de comportamentos abrangidas por “Informar-se sobre profissões” (A1) referem-se a 21 variáveis, algumas delas são: classificação das profissões; atividades desenvolvidas em cada profissão; condição profissional de uma determinada área; exigências das áreas de atuação; exigências das profissões; ingresso e possibilidades na carreira; oportunidades ocupacionais; áreas profissionais em que cada profissão está inserida; valor social de cada profissão. As classes de comportamentos abrangidas por “Informar-se sobre mundo do trabalho” referem-se a cinco variáveis: aspectos referentes ao mundo do trabalho; interação homem-trabalho; setor primário da economia; setor secundário da economia; setor terciário da economia.

Na Figura 5.4, está apresentado o quarto conjunto de classes de comportamentos que compõem a subclasse geral “Caracterizar variáveis relacionadas a projetar a vida

profissional”. Na figura, estão apresentadas classes de comportamentos referentes a características do mercado de trabalho, de cursos superiores e profissionalizantes e de universidades. Além das classes “Caracterizar variáveis relacionadas a projetar a vida profissional” e “Caracterizar determinantes das decisões pessoais”, outras 56 classes de comportamentos estão distribuídas nessa figura nos sub-níveis de abrangência.

As classes de comportamentos da Figura 5.4 estão concentradas nos sub-níveis de abrangência “Ações constituintes de uma operação” (AC), com 15 classes de comportamentos e “Comportamentos imediatamente relacionados à maneira de fazer algo” (A), com 33 classes de comportamentos. Nos sub-níveis B, C, D e RA nenhum comportamento foi alocado.

Os verbos que nomeiam os comportamentos dos sub-níveis “Comportamentos relacionados à maneira de fazer algo” seguem praticamente o mesmo padrão das figuras 5.1, 5.2 e 5.3. No sub-nível A1, o verbo utilizado é “Informar-se”; no sub-nível A2, o verbo seria “Avaliar”, contudo, nessa figura, a única classe de comportamentos apresentada nesse sub-nível na Figura 5.4 apresenta o verbo “Caracterizar” como referente; no sub-nível A3, o verbo é caracterizar, porém aparece uma classe de comportamentos com o verbo “Identificar”; no sub-nível A4 o verbo é “Identificar”. Além disso, nessa figura, o sub-nível AC3 apresenta classes de comportamentos com o verbo “Relacionar”.

Na Figura 5.4, é possível identificar cinco subconjuntos de classes de comportamentos que se referem a conjuntos de variáveis distintos que alguém precisa caracterizar ao “Projetar a vida profissional”, representados pelas classes de comportamentos: A) “Avaliar influência das características do mercado de trabalho sobre o processo de decidir-se profissionalmente”; B) “Avaliar influência das características do Sistema de Ensino Brasileiro sobre o processo de decidir-se profissionalmente”; C) “Avaliar influência das características de universidades sobre o processo de decidir-se profissionalmente”; D) “Avaliar influência das características de cursos sobre o processo de decidir-se profissionalmente”; E) “Avaliar compatibilidade entre características pessoais e características exigidas pelas profissões de maior interesse”.

O subconjunto A abrange apenas a classe de comportamentos “Informar-se sobre mercado de trabalho”. O subconjunto B abrange cinco classes de comportamentos que se referem à variável “Estrutura e Funcionamento do Sistema de Ensino Brasileiro”. No subconjunto B, apenas a classe de comportamentos “Informar-se sobre universidades” compõe a classe “Avaliar influência das características de universidades sobre o processo de decidir-se profissionalmente”. No subconjunto D, em que são apresentadas classes de comportamentos referentes a informações sobre cursos superiores e profissionalizantes, estão dispostas 25 classes de comportamentos. As classes de comportamentos estão divididas em: a) “Informar-se sobre cursos superiores ou profissionalizantes” e se referem a variáveis como modalidades de ensino médio e universitário, cursos de ensino médio e universitário relativos às diversas profissões, currículo do curso, cursos disponíveis na comunidade, possibilidades profissionais advindas da conclusão do ensino médio; perspectivas profissionais imediatas ao final do curso; e b) “Informar-se sobre cursos nas instituições de ensino” que se referem às variáveis: entidade mantenedora do curso; localização; período de funcionamento; taxas ou anuidades; bolsas de estudo; condições de ingresso.

A classe de comportamento que representa o subconjunto E “Avaliar compatibilidade entre características pessoais e características exigidas pelas profissões de maior interesse” é composta por 16 classes de comportamentos, dentre as quais 13 são classes de comportamentos que se referem a relações que necessitam ser estabelecidas entre diferentes aspectos e por isso iniciam com o verbo “Relacionar”. Alguns aspectos a que se referem as classes de comportamento que iniciam com “Relacionar” são: informações sobre profissões e capacidades, interesses e habilidades; informações sobre profissões e expectativas profissionais; exigências das áreas de atuação com expectativas profissionais.

5.2 A relevância da aprendizagem das classes de comportamentos de “Avaliar influências das variáveis envolvidas no processo de decidir-se profissionalmente” é possível ser evidenciada por meio da grande quantidade de classes menos abrangentes identificadas nas fontes de informações consultadas

As classes de comportamentos mais abrangentes encontradas que compõem a classe geral “Caracterizar variáveis relacionadas com o processo de projetar a vida profissional”, conforme apresentado na Tabela 5.1 se referem à avaliação dos níveis de controle de determinadas variáveis ou da influência dessas variáveis sobre o processo de “Projetar a vida profissional”. Essas classes dizem respeito à capacidade de avaliar o quanto essas variáveis

interferem, influenciam, contribuem ou dificultam as decisões profissionais. Para Skinner (2003), a noção de controle do comportamento se refere à descoberta de uma variável independente em relação às ações da pessoa (nesse caso, variável dependente), que pode ser controlada. Ao descobrir essa variável é possível controlar o comportamento da qual ela for função. Ao descobrir a influência que as diversas variáveis do meio exercem sobre o processo de decidir-se profissionalmente e de projetar a vida profissional, a pessoa pode ter mais controle sobre suas próprias ações que se relacionam com essas variáveis e decidir tendo mais clareza sobre essa influência.

Além das classes de comportamentos apresentadas na Tabela 5.1, um conjunto à parte foi apresentado na Figura 5.1: “Informar-se sobre o processo de decidir-se profissionalmente” (3). Essa classe não está na Tabela 5.1 pelo nível de abrangência em que se encontra: A1. A classe 3 e as duas classes que ela envolve (1 e 2) aparecem primeiro no diagrama, visto que caracterizar o próprio processo que está alguém está realizando ou irá realizar é um aspecto facilitador das aprendizagens referentes a esse processo. Possivelmente estão faltando classes de comportamentos mais e menos abrangentes para completar esse conjunto. As classes menos abrangentes se referem à comportamentos em relação à aspectos mais específicos de que compõem o “processo de decidir-se profissionalmente” e relacionados às situações para informar-se sobre o processo de decidir-se profissionalmente e as decorrências disso.

5.2.1 Avaliar funcionalidade das percepções e expectativas profissionais

A primeira classe de comportamentos apresentada na Tabela 5.1 é “Avaliar funcionalidade das percepções e expectativas profissionais”, cujas classes de comportamentos componentes estão apresentadas na Figura 5.1. Conforme apresentado na Tabela 5.1, possivelmente existe uma lacuna entre essa classe de comportamentos e a classe que a abrange “Identificar determinantes das decisões profissionais”. Provavelmente essa classe ausente no sub-nível OP1 é “Avaliar influência das percepções e expectativas profissionais sobre o processo de decidir-se profissionalmente”, visto que a descoberta e avaliação da influência das diferentes variáveis sobre o processo de decisão parecem ser a principal função da caracterização dessas variáveis.

Na Tabela 5.2, estão apresentadas as classes de comportamentos do subconjunto “Avaliar funcionalidade das percepções e expectativas profissionais” da Ocupação Específica “Caracterizar variáveis relacionadas a projetar a vida profissional” organizados em uma

seqüência baseada em critérios apresentados por Botomé (1975) que pode ser utilizada para ensinar essas classes de comportamentos em programas de Orientação Profissional. Na tabela, as classes de comportamentos derivadas diretamente da literatura estão apresentadas nas linhas brancas e as classes acrescentadas estão nas linhas cinza. A organização das classes de comportamentos em seqüências de ensino também auxilia a identificação de possíveis lacunas de classes que ainda precisam ser encontradas para completar um mapa de ensino. O símbolo (...) indica os locais em que foram identificadas potenciais lacunas de classes de comportamentos.

TABELA 5.2

SEQÜÊNCIA DE ENSINO DE CLASSES DE COMPORTAMENTOS DO SUBCONJUNTO “AVALIAR FUNCIONALIDADE DAS PERCEPÇÕES E EXPECTATIVAS PROFISSIONAIS” (22) COMPONENTE DA OCUPAÇÃO ESPECÍFICA “CARACTERIZAR VARIÁVEIS RELACIONADAS A PROJETER A VIDA PROFISSIONAL”

Item	Classe de Comportamentos
3.	Identificar expectativas sobre a vida profissional
4.	Caracterizar expectativas sobre a vida profissional
5.	Avaliar expectativas sobre a vida profissional
6.	Identificar temores irrealistas sobre a vida profissional
7.	Distinguir expectativas irrealistas sobre a vida profissional dentre as demais
8.	Identificar expectativas em relação aos comportamentos profissionais no futuro
9.	Caracterizar expectativas em relação aos comportamentos profissionais no futuro
10.	Identificar expectativas em relação aos sentimentos profissionais no futuro
11.	Caracterizar expectativas em relação aos sentimentos profissionais no futuro
12.	Identificar sentimentos em relação ao processo de decidir-se profissionalmente
13.	Caracterizar sentimentos em relação ao processo de decidir-se profissionalmente
14.	Avaliar sentimentos em relação ao processo de decidir-se profissionalmente
15.	Identificar expectativas pessoais em relação ao processo de decidir-se profissionalmente
16.	Identificar variáveis que dificultam decidir-se profissionalmente
17.	Identificar dificuldades do processo de decidir-se profissionalmente
18.	Caracterizar dificuldades do processo de decidir-se profissionalmente
19.	Identificar expectativas sobre processo de Orientação Profissional
20.	Expor expectativas sobre processo de Orientação Profissional
	(...)

Perceber se as próprias percepções e expectativas sobre a vida profissional são funcionais, ou seja, se contribuem para decidir-se, planejar, desenvolver a vida profissional é uma das condições para tomar decisões mais apropriadas (Günther e Günther, 1998; Teixeira e Gomes, 2004; Teixeira e Gomes, 2005; Gómez, 2006), o que indica que essa é uma classe de comportamentos relevante para quem projeta a vida profissional. Por outro lado, perceber poucas variáveis do ambiente ou ter percepções inadequadas a respeito das variáveis que interferem nas decisões profissionais pode levar à formulação de objetivos irrealistas. Os resultados encontrados por Teixeira e Gomes (2004) nos relatos de jovens em fase de conclusão de ensino superior com descrições de objetivos idealizados como ter um emprego

de acordo com as expectativas pessoais ou abrir consultório próprio sugerem que esses objetivos não são idealizados porque sua formulação é inadequada, mas porque foram consideradas poucas variáveis do ambiente para elaborá-los. Na pesquisa sobre re-opção de curso realizada por Magalhães e Redivo (1998), a constatação de que a capacidade de planejar e decidir-se não foram aperfeiçoadas pelos participantes da pesquisa, mesmo já tendo iniciado a segunda faculdade, sugere uma dificuldade em perceber as variáveis que interferem nesse processo de decidir-se. Isso fica evidente pelo fato de os participantes ainda se mostrarem confusos e com critérios aleatórios para decisão.

Dessa forma, identificar, caracterizar e avaliar as próprias expectativas em relação à vida profissional são comportamentos importantes e pré-requisitos para elaborar objetivos profissionais e pessoais relevantes e significativos. Contudo, apesar da classe de comportamentos “Avaliar funcionalidade das percepções e expectativas profissionais” ter sido alocada como a primeira classe na distribuição por níveis de abrangência e na seqüência de ensino, essa avaliação, provavelmente, será aperfeiçoada ao longo do processo de “Projetar a vida profissional”. À medida que os outros comportamentos da classe geral “Caracterizar as variáveis relacionadas à vida profissional” forem apresentados, os comportamentos de perceber e avaliar as expectativas poderão ser aperfeiçoados. Uma avaliação mais minuciosa do mapa apresentado possibilita notar que essa classe deveria aparecer como último conjunto componente da classe mais geral de comportamentos “Caracterizar variáveis relacionadas à vida profissional”, indicando a necessidade de aperfeiçoamento da organização apresentada.

Classes de comportamentos específicas apresentadas como componentes de “Avaliar funcionalidade de percepções e expectativas profissionais” se referem à identificação de variáveis que dificultam decidir-se profissionalmente e das dificuldades encontradas nesse processo. Ser capaz de perceber as dificuldades relativas ao processo de decidir profissionalmente e de projetar a vida profissional traz como uma importante consequência a possibilidade de modificar o próprio ambiente na direção desejada. As principais dificuldades percebidas pelos jovens para o ingresso de mercado de trabalho, de acordo com Teixeira e Gomes (2004) são escassez de oportunidades, falta de habilidades para a própria transição (saber elaborar currículo, procurar emprego, saber cobrar pelo trabalho). A partir dessa percepção, é necessário, porém, planejar ações para superar as dificuldades: se o mercado está escasso de oportunidades, o que é possível fazer? Se faltam habilidades, no sentido de comportamentos profissionais específicos para determinados tipos de trabalho, o que é necessário fazer para desenvolvê-las? Esse questionamento e o desenvolvimento de um plano

de ação apropriado só são possíveis quando as pessoas são capazes de perceber apropriadamente o que está acontecendo com elas próprias no ambiente em que tomam suas decisões profissionais. Na mesma direção, Gómez (2006) destaca que perceber as variáveis que influenciam nas decisões relativas à profissão, possibilita aos profissionais construir planos de carreira considerando as barreiras e condições facilitadoras e, assim, estabelecer compromissos na construção dos objetivos de seus projetos de vida e na implantação dos planos em direção a esses objetivos.

Outro tipo de dificuldade que pode ser encontrada pelas pessoas em relação ao processo de decidir-se profissionalmente são os próprios temores, dificuldade também expressa na Figura 5.1 pela classe de comportamentos “Identificar temores irrealistas sobre a vida profissional”. Ivatiuk e Amaral (2004), em revisão de literatura sobre os trabalhos em Orientação Profissional utilizando os conceitos da Análise do Comportamento, identificaram trabalhos de Krumboltz (Krumboltz, 1992;1998; Krumboltz & Worthington, 1999; Mitchel & Krumboltz, 1990; Mitchel, Levin & Krumboltz,1999; citados por Ivatiuk e Amaral, 2004) que enfatizam a necessidade de ensinar as pessoas a lidar com a ansiedade gerada pela necessidade de realizar uma escolha profissional antes de, de fato, escolher. Ao identificar esse tipo de dificuldade e os comportamentos relacionados à ansiedade é possível estabelecer formas de diminuí-la. Ivatiuk e Amaral (2004) sugerem uma série de técnicas comportamentais que o próprio orientador profissional pode utilizar para auxiliar as pessoas nesse processo.

De acordo com Günther e Günther (1998), as dificuldades diárias, os riscos de morte, os problemas familiares e de educação não são as coisas mais destrutivas da pobreza para as crianças, mas sim o fato de que para a maioria delas o futuro não será significativamente melhor. Essa constatação sugere que além de perceber as variáveis do ambiente é necessário que as pessoas sejam preparadas para perceber e criar diferentes possibilidades e condições para seu próprio desenvolvimento e, portanto, criar novas expectativas. Ainda que haja uma percepção apropriada dos elementos que dificultam as decisões profissionais, é necessário que as próprias expectativas sejam redefinidas na direção de modificar essas situações mais difíceis, levando à elaboração de planos apropriados para isso.

Alguns programas de Orientação Profissional no Brasil são elaborados especificamente para atender uma camada menos privilegiada da população (Sarriera, Berlim e Câmara, 2000; Gondim e col., 2001; Duran, 1995; Bressan e col., 2004). A mudança de percepção das pessoas em relação às possibilidades profissionais parece ser um aspecto

fundamental nesses programas. No programa de aconselhamento profissional desenvolvido por Gondim e col. (2001), um dos módulos propiciava aos participantes a oportunidade de pensar e indicar alternativas para elaborar seu plano de carreira, levando em conta suas habilidades e o que o mercado estava demandando. Os aspectos mais explorados eram as áreas alternativas de atuação de acordo com essas duas variáveis. Apesar de o mercado de trabalho parecer insuficiente como critério para orientar as pessoas a tomarem suas decisões profissionais, por meio do procedimento proposto já foram introduzidas outras variáveis a serem levadas em consideração pelos participantes, além de sua própria condição de vida, o que possibilita ampliar a percepção sobre o processo de decidir-se profissionalmente e melhorar as expectativas em relação ao futuro. Ainda assim, foram descritas limitações no procedimento pelos autores, visto que para ampliar alternativas de atuação profissional era necessário maior qualificação técnica, que não poderia ser suprida em um programa de aconselhamento profissional. Por meio do programa era possível ajudar os participantes a traçar diretrizes, mas não garantir sua concretização. O aspecto relevante dessa intervenção parece ser, porém, o aumento das possibilidades de modificar as próprias condições profissionais para, dessa forma, obter uma melhor condição de vida.

A organização dos comportamentos menos abrangentes que compõem a classe “Avaliar funcionalidade das percepções e expectativas profissionais” nos níveis de abrangência possibilita visualizar com mais clareza as relações de abrangência entre essas classes. A Figura 5.1 mostra que alguns dos comportamentos que precisam ser apresentados para alguém ser capaz de avaliar a funcionalidade das percepções e expectativas são “Avaliar expectativas sobre a vida profissional”, “Caracterizar expectativas em relação a comportamentos e sentimentos profissionais no futuro”, “Caracterizar sentimentos em relação ao processo de decidir-se profissionalmente e em relação à Orientação Profissional”. Além disso, a partir da organização nos níveis de abrangência foi possível organizar as classes de comportamentos em uma seqüência para serem ensinados.

Apesar de já ser possível uma visualização melhor das classes de comportamentos relativas a “Avaliar funcionalidade das percepções e expectativas profissionais”, uma lacuna pode ser identificada depois da classe de comportamentos 18 na Tabela 5.2. Essa lacuna indica que além dos aspectos listados até o item 18, outros ainda podem ser encontrados para completar essa classe. A pergunta que pode orientar a encontrar essas classes é: “O que mais a pessoa precisa ser capaz de fazer para avaliar funcionalidade das percepções e expectativas profissionais?”.

5.2.2 Avaliar níveis de controle de variáveis pessoais envolvidas no processo de decidir-se profissionalmente

A segunda classe de comportamentos que compõe a classe geral “Caracterizar variáveis relacionadas a projetar a vida profissional” apresentada na Tabela 5.1 é “Avaliar níveis de controle de variáveis pessoais envolvidas no processo de decidir-se profissionalmente”, cujas classes de comportamentos que a compõem estão apresentadas na Figura 5.1. Na Tabela 5.1, também é possível observar a indicação de potencial lacuna entre essa classe de comportamentos e a classe “Identificar determinantes das decisões profissionais”. Essa classe ausente no sub-nível OP1 provavelmente é “Avaliar influência das variáveis pessoais sobre o processo de decidir-se profissionalmente”.

Uma classe de comportamentos importante nesse segundo subconjunto de classes apresentado na Figura 5.1 (e Tabela 5.3) é “Autoconhecer-se” (43). A importância dessa classe de comportamentos é destacada em muitos programas de Orientação Profissional (Soares 2000, 2002; Lucchiari, 1993; Ribeiro, 2003). Em pesquisa com orientadores profissionais, sendo 18 pedagogos e 66 psicólogos, sobre práticas em Orientação Profissional, Melo-Silva e col. (2003) identificaram que 72% dos pedagogos e 48% dos psicólogos discutem o tema “autoconhecimento”. O processo de “autoconhecer-se” costuma ser denominado pelo termo que substantiva a ação: “autoconhecimento”. Porém, sua denominação como um verbo possibilita entender “autoconhecer-se” como uma classe de comportamentos e que, portanto, envolve uma ação da pessoa em relação aos aspectos antecedentes e conseqüentes do ambiente com que se relaciona e não como algo “interior”. Retomando a noção de autoconhecer-se proposta por Skinner, esta classe de comportamentos se refere a ser capaz de observar as próprias ações e identificar as situações que são estimuladoras, desestimuladoras, condições de privação. Na mesma direção, Bock e Aguiar (1995) consideram que “autoconhecimento” se constrói na relação com o outro, ou seja, na relação da pessoa com seu ambiente, e não se dá em uma reflexão isolada, desvinculada da realidade social.

Na Tabela 5.3 está proposta uma seqüência de ensino da classe de comportamentos “Avaliar níveis de controle de variáveis pessoais envolvidas no processo de decidir-se profissionalmente” (49) e estão indicadas possíveis lacunas de classes de comportamentos. Entre as classes de comportamentos 42 e 43 está indicada uma lacuna, pois é provável que outras variáveis relevantes relacionadas à “Autoconhecer-se” que ainda não foram identificadas nesse trabalho possam ser acrescentadas a essa lista. Uma classe de

comportamentos que pode ser acrescentada ao conjunto de comportamentos apresentados, por exemplo, pode ser proposta a partir da contribuição de Bock e Aguiar (1995): “Identificar que autoconhecimento se dá na relação com o outro (atrelado à realidade social)”. A redação dessa classe de comportamentos pode ser aperfeiçoada, mas já é possível supor que essa classe seria alocada no nível de abrangência “Classes de comportamentos relacionados à situações ou ocasiões para fazer (ou deixar de fazer) algo”, sub-nível “Comportamentos relacionados ao conhecimento sobre instrumentos e recursos para fazer algo”. Isso porque, essa nova classe de comportamentos apresentada não se refere a “fazer algo” ou à “maneira de fazer algo”, como a classe “Autoconhecer-se”, mas se refere à produção de um conhecimento sobre o recurso “autoconhecimento”, entendido como algo que é elaborado em uma realidade social. Nesse sentido, a proposição inicial de organização de comportamentos em um sistema comportamental facilita a inserção de novas classes de comportamentos a esse sistema à medida que são encontrados a partir da literatura ou da experiência do orientador profissional.

TABELA 5.3

SEQÜÊNCIA DE ENSINO DE CLASSES DE COMPORTAMENTOS DO SUBCONJUNTO “AVALIAR NÍVEIS DE CONTROLE DE VARIÁVEIS PESSOAIS ENVOLVIDAS NO PROCESSO DE DECIDIR-SE PROFISSIONALMENTE” (49) COMPONENTE DA OCUPAÇÃO ESPECÍFICA “CARACTERIZAR VARIÁVEIS RELACIONADAS A PROJETER A VIDA PROFISSIONAL”

Item	Classe de Comportamentos
23.	Caracterizar características físicas
24.	Identificar habilidades pessoais
25.	Caracterizar habilidades pessoais
26.	Identificar seu potencial de aprendizagem
27.	Caracterizar seu potencial de aprendizagem
28.	Identificar interesses
29.	Identificar potencialidades
30.	Identificar motivações
31.	Identificar atividades de interesse
32.	Identificar valores
33.	Identificar aspirações
34.	Identificar limitações
35.	Identificar reforçadores atuais
36.	Identificar reforçadores potenciais
37.	Identificar seus próprios comportamentos em relação à situação presente
38.	Caracterizar seus próprios comportamentos em relação à situação presente
39.	Avaliar seus próprios comportamentos em relação à situação presente
40.	Identificar classes de respostas mais prováveis de serem apresentadas em determinadas situações
41.	Caracterizar classes de respostas mais prováveis de serem apresentadas
42.	Hierarquizar classes de respostas mais prováveis de serem apresentadas
	(...)
43.	Autoconhecer-se
44.	Identificar variáveis pessoais envolvidas no processo de decidir-se profissionalmente
45.	Avaliar influência das características físicas nas decisões profissionais
46.	Avaliar influência características psicológicas (habilidade, interesses, personalidade) nas decisões profissionais
47.	Relacionar interesses e habilidades pessoais com potencial de aprendizagem

48.	Caracterizar níveis de controle de variáveis pessoais envolvidas no processo de decidir-se profissionalmente
-----	--

Apesar da sua importância, a classe “Autoconhecer-se” não é a classe mais abrangente no processo de “Caracterizar variáveis relacionadas a projetar a vida profissional”, ela é abrangida por outras classes que estão nos sub-níveis AC, OP e TA (classes 44, 48 e 49). Os critérios de organização utilizados para organizar as classes de comportamentos esclarecem a função do comportamento de autoconhecer-se no processo de projetar a vida profissional, conforme pode ser observado na Figura 5.1: à medida que a pessoa aperfeiçoa sua capacidade de autoconhecer-se, aumenta também a probabilidade de avaliar a influência que suas próprias características pessoais têm sobre o processo de decidir com mais segurança. Autoconhecer-se possibilita identificar características pessoais envolvidas no processo de projetar a vida profissional, caracterizar o quanto essas variáveis influenciam o processo (caracterizar níveis de controle) e avaliar se essa influência é apropriada.

Dentre as variáveis encontradas como componentes da classe de comportamentos “Autoconhecer-se” é possível observar que algumas delas parecem sinônimas ou diretamente relacionadas, como: a) potencial de aprendizagem, potencialidades, habilidades pessoais e limitações; b) motivações, atividades de interesse, interesses, reforçadores atuais e reforçadores potenciais. No processo de identificar as classes de comportamento que compõem a classe mais geral “Projetar a vida profissional” não foi feito um exame minucioso dos termos mais apropriados e dos termos que poderiam ser sinônimos. Para não perder os dados, eles foram apresentados conforme encontrados nas obras utilizadas para coletar os dados, contudo há necessidade de avaliar os conceitos identificados.

a) Avaliação da utilização das expressões “potencial de aprendizagem”, “potencialidades”, “habilidades pessoais” e “limitações” para se referir à classes de comportamentos que compõem a classe “Autoconhecer-se”:

Para a Análise do Comportamento, aprendizagem se refere basicamente à alteração do repertório comportamental de uma pessoa (modificação, extinção, desenvolvimento de novos comportamentos) ao modificar as relações que estabelece com o ambiente. O conhecimento produzido pelos analistas de comportamento tem possibilitado produzir tecnologia que facilita o desenvolvimento de aprendizagens significativas de qualquer organismo, respeitando seus limites filogenéticos. A Análise do Comportamento e a própria Ciência, como forma de conhecer, tem por objetivo expandir cada vez mais as possibilidades de aprendizagem das

peças (Hubner e Marinotti, 2004). A forma de conhecer da Ciência em geral também tem possibilitado essa expansão por meio da organização e sistematização de conhecimento produzido sobre fenômenos e processos da natureza pelas diferentes áreas. Esse conhecimento assim organizado possibilita o desenvolvimento de novas tecnologias em diversas áreas, o acesso cada vez mais rápido à informação e as possibilidades e exigências de aprendizagem de utilização ou desenvolvimento dessas tecnologias por significativa parcela da população (Tonelli, 2001). Além, disso, é possível observar o desenvolvimento de aprendizagens cada vez mais significativas por pessoas com limitações consideradas “necessidades especiais” por meio de condições adequadas para isso (Luiz e Kubo, 2007).

Nesse sentido, identificar o próprio “potencial de aprendizagem” não parece uma classe de comportamentos específica, clara e bem delimitada. Impõem-se antes a necessidade de definir: Qual o potencial e qual o limite de cada pessoa? É útil delimitar as possibilidades de aprendizagem de alguém? Dessa forma, parece mais relevante que a pessoa seja capaz de caracterizar seu próprio repertório atual, os comportamentos que já apresenta com “habilidade” (Botomé e Kubo, 2002) e identificar os comportamentos que precisa ser capaz de apresentar (limitações?) para desenvolver apropriadamente sua vida profissional, ou seja, identificar suas próprias necessidades de aprendizagem.

A classe de comportamentos apresentada na Figura 5.1 “Identificar limitações” é uma classe de comportamentos também pouco clara, pois necessita de um complemento: limitações em relação a que? Essa classe pode ser substituída pelas classes “Identificar necessidades de aprendizagem para desenvolvimento profissional/pessoal”. Porém, identificar o que é necessário aprender é uma tarefa complexa e é provável que para fazer isso apropriadamente, a pessoa que projeta a vida profissional precisará contar com outras pessoas, como o próprio orientador profissional, professores, profissionais de determinada área ou especialistas em relação aos comportamentos que pretende desenvolver.

Para identificar necessidades de aprendizagem, a pessoa que projeta a vida profissional precisará ser capaz de identificar e caracterizar com clareza os comportamentos que precisa aprender, quais suas características definidoras, quais os aspectos do ambiente com os quais precisa lidar e o que precisa ser capaz de produzir no ambiente e estabelecer plano para desenvolver esses comportamentos. Quando uma pessoa identifica o repertório comportamental que já apresenta e aquele que precisará desenvolver aumenta a possibilidade de estabelecer com mais clareza os objetivos pessoais e profissionais e as etapas necessárias em seu desenvolvimento para atingir esses objetivos. A própria noção de Programação de

Ensino pode ser útil para quem pretende projetar sua vida profissional, na medida em que a pessoa precisará caracterizar os próprios comportamentos que necessita aprender, planejar e programar a própria aprendizagem: seu repertório inicial, comportamentos objetivos, atividades para aprender, avaliação de sua aprendizagem, etc. (Botomé, 1981; Matos, 2001).

Nos programas de Orientação Profissional são propostas diversas atividades para que a pessoa identifique seu repertório comportamental atual, ou suas habilidades, como é descrito na literatura. Malschitzky (2004) propõem atividades em grupos e testes psicológicos que visam identificar as habilidades dos indivíduos para o trabalho. Na seqüência, propõem que os alunos elaborem três projetos de vida pessoal e profissional e que avaliem a viabilidade de cada projeto em função de algumas variáveis, dentre elas a experiência e conhecimento na área de negócio em que pretende inserir-se. A avaliação da viabilidade dos projetos e objetivos estabelecidos é um comportamento importante ao projetar a vida profissional e que será discutido com mais detalhes no capítulo sobre a classe geral “Planejar a vida profissional”. Contudo, o destaque nesse momento é em relação ao cuidado para que as opções profissionais não sejam restringidas porque a pessoa não apresenta determinados comportamentos desenvolvidos em seu repertório. Ainda que uma pessoa com determinados comportamentos já desenvolvidos tenha mais facilidade inicialmente em uma profissão, isso não elimina a possibilidade de pessoas com esses comportamentos menos desenvolvidos aprendam os comportamentos necessários em uma profissão. Com a ressalva de que existam condições apropriadas para o desenvolvimento desses comportamentos e que esteja claro para a pessoa os esforços de aprendizagem necessários.

A avaliação dos conceitos “potencial de aprendizagem”, “potencialidades”, “habilidades pessoais” e “limitações” que compõem classes de comportamentos da classe “Avaliar níveis de controle de variáveis pessoais envolvidas no processo de decidir-se profissionalmente” indica que outras classes de comportamentos mais apropriadas podem ser substituídas pelas classes que utilizam esses conceitos. Uma proposição de organização dessas classes está apresentada na Figura 5.5.

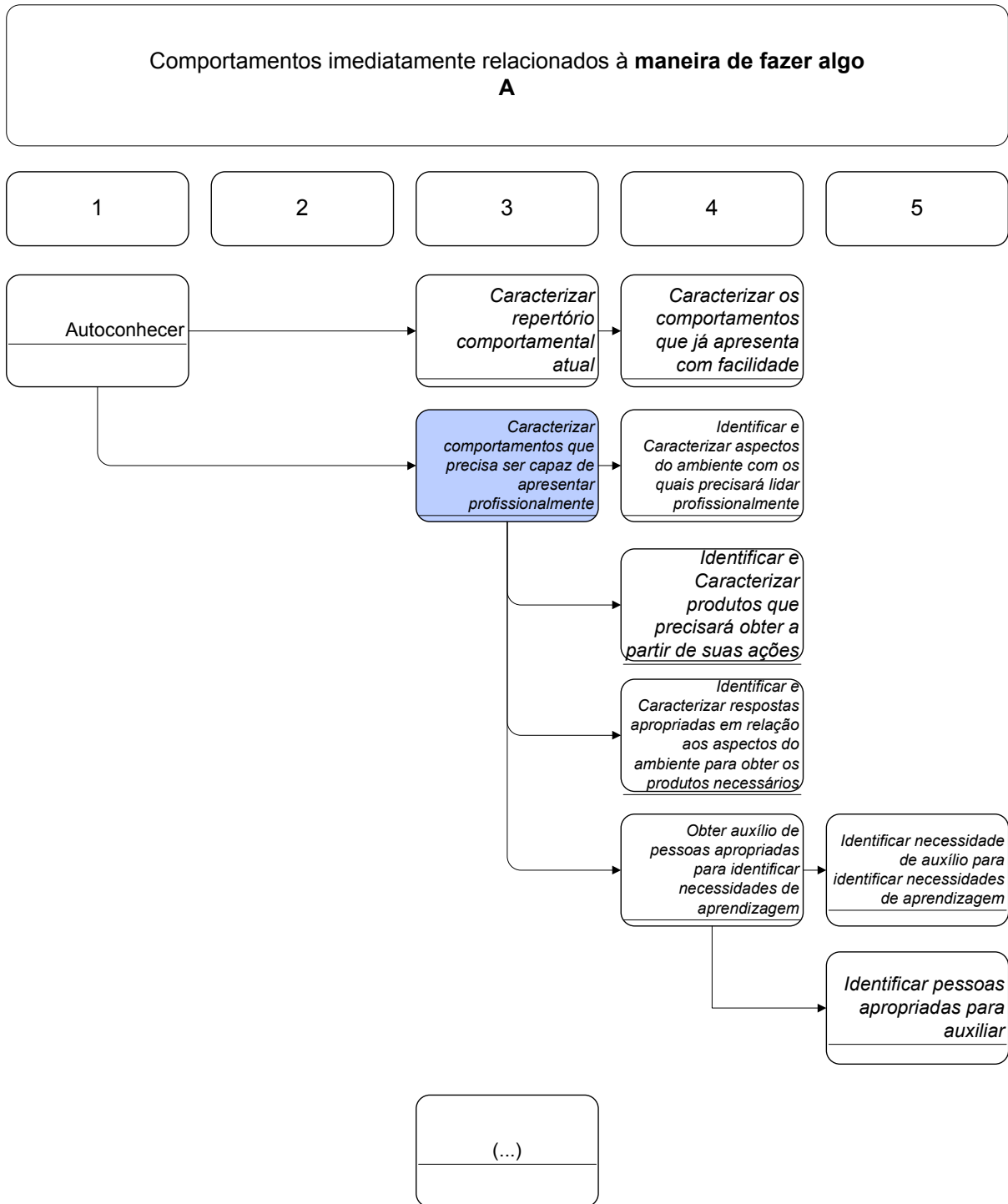


Figura 5.5: Proposição de classes de comportamentos para compor a classe “Autoconhecer-se” em substituição às classes 21, 22, 23, 24, 26 e 31 na Figura 5.1.

b) Avaliação da utilização das expressões “motivações”, “atividades de interesse”, “interesses”, “reforçadores atuais” e “reforçadores potenciais” para se referir à classes de comportamentos que compõem a classe “Autoconhecer-se”:

Em relação ao conceito de motivação que aparece na classe de comportamentos “Identificar motivações” (30), há uma diversidade de definições encontrada na literatura, o que indica a necessidade de definir o que se entende por esse conceito para avaliar a relevância dessa classe de comportamentos para “Caracterizar variáveis relacionadas a projetar a vida profissional”. Motivação é definida por alguns autores no âmbito do conhecimento psicológico como uma força propulsora, um desejo ou um motivo, que determinam as ações de um organismo, sendo considerada o processo que define a intensidade, direção e persistência de uma pessoa para alcançar uma meta (Birch e Veroff, 1970, Murray, 1971 e Greenberg, 1999 citados por Bergamini, 2008). Maslow (2001) e Hezberg e col. (1959) propuseram modelos de motivação humana, destacando as necessidades humanas que motivam o comportamento e lhe dão direção, as necessidades hierarquizadas por Maslow são: fisiológicas, de segurança, sociais, de estima e de auto-realização. Contudo, Skinner (2003) demonstra o equívoco de considerar os objetivos, motivos, etc. como determinantes dos comportamentos e o equívoco de considerar que os comportamentos são dirigidos para o futuro. Ao contrário, uma pessoa não age por causa de conseqüências que seguem ou seguirão sua ação, mas pelas conseqüências que se seguiram a ações do mesmo tipo (da mesma classe) no passado. As conseqüências não podem “reforçar” uma resposta que já ocorreu, elas aumentam a probabilidade futura de apresentação de respostas da mesma classe em situações similares (classes de estímulos antecedentes e discriminativos). Ao apresentar com freqüência ações que obtém como conseqüência o atendimento de uma necessidade fisiológica, de segurança, social (etc.), o organismo apresenta as ações que no passado obtiveram essas necessidades atendidas como conseqüência de sua ação. Nesse sentido, o que determina a ocorrência e freqüência de um comportamento não é uma motivação ou alguma força definida como algo interno ao indivíduo, mas a própria relação entre as ações desse indivíduo e seu ambiente (que antecede e que é produzido por sua ação). O ambiente pode facilitar ou dificultar o aparecimento de determinados classes de respostas que produzem conseqüências reforçadoras para o organismo.

Nesse ponto, é relevante retomar a noção do que é reforçador para um organismo. Skinner (2003) mostra diversas formas utilizadas para definir o que é reforçador para um organismo, mas enfatiza que a única forma possível é observar a variação da freqüência de uma resposta mediante um estímulo contingente a essa resposta. Se houver variação na freqüência de resposta é possível dizer que o estímulo é reforçador. Lembrando que as contingências de reforço podem ser de “reforço positivo”, “reforço negativo”, “punição

positiva”, “punição negativa” e “extinção”. Assim, descobrir os “reforçadores” para uma pessoa implica não em descobrir aquilo que lhe é “agradável” ou “desagradável”, mas aquilo que de fato controla a frequência de suas respostas. Skinner (2003) destaca que é possível avaliar a força de eventos reforçadores investigando quais as conseqüências responsáveis pelo repertório atual e pela frequência relativa das respostas no repertório do indivíduo, sendo que a observação do comportamento diário é a melhor forma de identificar esses reforçadores.

É importante “identificar reforçadores”, pois isso possibilita definir formas melhores de aprender, utilizando o que é reforçador para a própria pessoa, identificar se os reforçadores são apropriados ou não, se a ética está sendo respeitada para conseguir reforçadores e, quando for relevante, controlar o ambiente de forma a aumentar a probabilidade de produzir reforçadores em sua vida profissional. Muitas vezes, a pessoa não é capaz de identificar os reforçadores de seu próprio comportamento. O orientador profissional precisa ser capaz de criar condições para favorecer essa identificação, e a distribuição dos comportamentos nos níveis de abrangência possibilita mostrar a relevância desse comportamento (Skinner, p. 82 e 83). Para Skinner (2003), é possível inferir reforçadores importantes por meio do “interesse” por determinadas coisas, ex.: assuntos, lojas, produtos, livros, etc. Nesse sentido, as classes de comportamentos de “Identificar interesses” e “Identificar atividades de interesse” são relevantes, mas provavelmente são classes menos abrangentes e componentes de “Identificar reforçadores”. E o que são reforçadores potenciais? É possível defini-los? De que forma? Reforçadores potenciais provavelmente se referem àquilo que tem probabilidade de aumentar a frequência de respostas da pessoa no futuro, mas que ainda não está atuando como reforçador. Por exemplo: uma pessoa que tem interesse por filmes pode, no futuro, ser reforçada, caso seu trabalho requeira avaliar filmes criticamente. Dessa forma, “Identificar motivações” é uma classe de comportamentos que pode ser apropriadamente substituída por “Identificar reforçadores atuais” e “Identificar reforçadores potenciais”, visto que o conceito de “reforçador” explicita mais claramente o processo comportamental que ocorre quando alguém faz algo com frequência e com qualidade.

Um questionamento que pode ser levantado a partir da constatação de Skinner de que o comportamento é: se o comportamento não é dirigido pelo “futuro” como explicar e qual o papel das expectativas em relação à vida profissional? Aquilo que uma pessoa espera para o seu futuro é definido pelas experiências suas e dos outros no passado. “Esperar” é, provavelmente, uma classe de comportamentos intermediária de uma cadeia comportamental de executar algumas ações necessárias para se alcançar aquilo que se espera. É,

provavelmente, um comportamento condicionalmente reforçado: em outras situações em que “esperou por algo”, o elo seguinte da cadeia foi “agir de determinada forma” e a consequência foi conseguir algo que queria, nesse sentido, os diversos elos da cadeia comportamental são reforçados inclusive por contingências artificiais e verbais. Moura (2001) destaca essa importância do comportamento verbal no processo de orientação profissional. A pessoa não precisa necessariamente se comportar de determinada forma para e obter uma consequência para então agir novamente. A informação sobre diversos aspectos relacionados à suas ações e decisões ou a observação de comportamentos de outros podem ser suficientes para que alguém aprenda uma relação entre aspectos do ambiente, suas respostas e decorrências no ambiente (Michel, 1982; Miguel, 2000; Schimidt e Souza, 2003; Cunha e Isidro-Marinho, 2005). É necessário que o orientador reforce as expectativas realistas, pois elas podem ser uma condição importante para que a pessoa faça algo que de fato aumente a probabilidade de alcançar seus objetivos. Aquilo que as pessoas decidem hoje não está determinado por aquilo que ocorrerá, mas por aquilo que ocorreu. E nesse sentido, a avaliação e aperfeiçoamento, como será apresentado se referem a classes de comportamentos fundamentais.

A importância de “autoconhecer-se” no processo de orientação profissional não é meramente identificar suas potencialidades, seus interesses, seus gostos para escolher somente baseado naquilo que gosta, mas sim escolher algo para o qual seu interesse e suas aptidões lhe possibilitarão fazer o melhor e da melhor forma possível para uma coletividade que necessitará de seus serviços. Essa avaliação da função do “autoconhecimento” para alguém que projeta a vida profissional implica na necessidade de mudança nas políticas de orientação profissional baseada em “fazer algo bem feito” e não apenas em “fazer algo que gosto”.

5.2.3 Avaliar influência da família e dos grupos de convivência nas decisões profissionais

A terceira classe de comportamentos componente da classe geral “Caracterizar variáveis relacionadas a projetar a vida profissional” apresentada na Tabela 5.1 é “Avaliar influência da família e dos grupos de convivência nas decisões profissionais” (83). Essa classe, por sua vez abrange as classes de comportamento “Avaliar níveis de controle de variáveis familiares envolvidas no processo de decidir-se profissionalmente” (61) e “Avaliar níveis de controle de variáveis sociais envolvidas no processo de decidir-se profissionalmente” (82). Essa última classe foi considerada componente da classe “Avaliar influência da família e dos grupos de convivência nas decisões profissionais” pela definição de que grupos de convivência envolvem grupos sociais em que a pessoa está inserida: escola,

comunidade, etc. A família também pode ser considerada um grupo social, contudo, visto que é um grupo importante, com características e particularidades em relação aos demais e cuja influência no processo de decidir-se profissionalmente é destacada por vários autores, optou-se por mantê-lo em um grupo separado. Além disso, “variáveis sociais” podem ser consideradas um conjunto mais amplo e que envolve os “grupos de convivência”. Bock e Aguiar (1995) constatam que o processo de decidir-se profissionalmente é facilitado quando o jovem compreende o caráter social do processo de escolha que realiza individualmente. De acordo com os autores “Perceber que o sofrimento que vive pela dificuldade na escolha é construído socialmente, por uma sociedade que valoriza a produtividade e alia grau de cultura a prestígio social, é algo de extrema relevância para o amadurecimento e desenvolvimento do processo de decisão” (Bock e Aguiar, 1995, p. 19). A constatação evidencia a importância de que as pessoas que estão projetando sua vida profissional identifiquem e avaliem as influências dos grupos sociais e de todo o contexto social em que vivem em suas decisões.

O subconjunto de comportamentos que inicia pela classe de comportamentos “Avaliar níveis de controle de variáveis familiares envolvidas no processo de decidir-se profissionalmente” (Fig. 5.2) abrange a classe de comportamentos que se refere à caracterização desses níveis de controle, que por sua vez, abrange a classe “Identificar variáveis familiares envolvidas no processo de decidir-se profissionalmente”. Dada a grande quantidade de conhecimento já produzido acerca da influência e participação dos pais e da família de um modo geral no processo de decidir-se profissionalmente, é possível observar que foi identificada uma quantidade provavelmente insuficiente de variáveis nessa categoria, conforme pode ser observado na Tabela 5.4. Nessa tabela está apresentada a seqüência de ensino dos comportamentos da classe “Avaliar influência da família e dos grupos de convivência nas decisões profissionais” e a indicação de possíveis lacunas.

TABELA 5.4

SEQÜÊNCIA DE ENSINO DE CLASSES DE COMPORTAMENTOS DO SUBCONJUNTO “AVALIAR INFLUÊNCIA DA FAMÍLIA E DOS GRUPOS DE CONVIVÊNCIA NAS DECISÕES PROFISSIONAIS” (83)
COMPONENTE DA OCUPAÇÃO ESPECÍFICA “CARACTERIZAR VARIÁVEIS RELACIONADAS A PROJETAR A VIDA PROFISSIONAL”

Item	Classe de Comportamentos
	(...)
50.	Identificar influência exercida pela expectativa dos pais
51.	Caracterizar influência exercida pela expectativa dos pais
52.	Identificar escala de valores da família
53.	Avaliar escala de valores da família
54.	Identificar papéis ocupados na família
55.	Caracterizar papéis ocupados na família
56.	Identificar seu papel na família
57.	Caracterizar seu papel na família
58.	Caracterizar sua importância na família
	(...)
59.	Identificar variáveis familiares envolvidas no processo de decidir-se profissionalmente
60.	Caracterizar níveis de controle de variáveis familiares envolvidas no processo de decidir-se profissionalmente
61.	Avaliar níveis de controle de variáveis familiares envolvidas no processo de decidir-se profissionalmente
	(...)
62.	Identificar influência exercida pelos meios de comunicação
63.	Caracterizar influência exercida pelos meios de comunicação
64.	Identificar influência exercida pela história de vida em aprendizagem de tomada de decisão
65.	Caracterizar influência exercida pela história de vida em aprendizagem de tomada de decisão
66.	Identificar escala de valores da escola
67.	Avaliar escala de valores da escola
68.	Identificar papéis ocupados pelas pessoas na escola
69.	Caracterizar papéis ocupados pelas pessoas na escola
70.	Identificar seu papel na escola
71.	Caracterizar seu papel na escola
72.	Caracterizar sua importância na escola
73.	Identificar escala de valores da comunidade
74.	Avaliar escala de valores da comunidade
75.	Identificar papéis que as pessoas ocupam na comunidade
76.	Caracterizar papéis que as pessoas ocupam na comunidade
77.	Identificar seu papel na comunidade
78.	Caracterizar seu papel na comunidade
79.	Caracterizar sua importância na comunidade
	(...)
80.	Identificar variáveis sociais envolvidas no processo de decidir-se profissionalmente
81.	Caracterizar níveis de controle de variáveis sociais envolvidas no processo de decidir-se profissionalmente
82.	Avaliar níveis de controle de variáveis sociais envolvidas no processo de decidir-se profissionalmente

Na Tabela, é possível observar algumas lacunas identificadas de classes de comportamentos. Antes da classe de comportamento 50 está indicada uma lacuna, visto que é provável que classes de comportamentos menos abrangentes sejam necessárias (ver Fig. 5.2). Entre as classes de comportamento 58 e 59 também foi identificada uma lacuna que se refere à possibilidade de encontrar outras classes de comportamentos componentes da classe

“Identificar variáveis familiares envolvidas no processo de decidir-se profissionalmente”. Em relação às classes de comportamentos 50 e 51 é possível notar que é necessário completar a expressão para torná-la inequívoca: influência exercida sobre o que? Expectativas dos pais em relação a que? Em relação ao futuro profissional, à escolha profissional, à formação profissional, à vida pessoal, à vida social? Para descrever apropriadamente uma classe de comportamento que irá se constituir em objetivo de ensino é importante redigi-la da forma mais completa, clara e inequívoca possível. No caso dessas classes de comportamentos, provavelmente será necessário uma decomposição para explicitar as diferentes “expectativas” que os pais podem ter em relação aos filhos e que podem influenciar as decisões profissionais dos filhos.

Trabalhos na área da Orientação Profissional indicam a influência e importância da expectativa dos pais em relação à escolha profissional dos seus filhos sobre o processo de decidir-se profissionalmente. No levantamento sobre práticas em Orientação Profissional realizado por Melo-Silva e col. (2003) foi identificado que o tema “influências familiares” é abordado por 38% dos psicólogos entrevistados, contudo, os pedagogos não mencionaram trabalhar com essa categoria. Soares (2000, 2002), Levenfus (1997) e Bock e Aguiar (1995), entre outros autores, atribuem às relações familiares grande importância no momento de escolha profissional, tanto pelo tipo de educação que a família proporciona quanto pelas expectativas dos pais em relação ao futuro de seus filhos. Bock e Aguiar (1995) constatam que a família não impõem mais a escolha profissional dos filhos de uma forma rígida, mas deposita grande expectativa sobre essa decisão, o que muitas vezes interfere de forma mais ou menos adequada nesse processo. Dados de Pereira e Garcia (2007) sobre critérios utilizados por 93 jovens do ensino médio para escolher uma profissão mostram que 20% dos rapazes utilizam como critério de escolha a profissão do pai e 2,2%, a profissão das mães e 6,9% das garotas utilizam como critério a profissão dos pais e 9,3% a profissão da mãe. Esta influência significativa da família para nos processos de decidir-se profissionalmente demonstra relevância de serem ensinados comportamentos relativos à capacidade de lidar com as variáveis familiares no processo de “projetar a vida profissional”.

Para Dias (1995), aquilo que os pais esperam do futuro profissional de seus filhos ou de seu processo de decidir-se profissionalmente, ou o que dizem aos filhos que esperam pode ser interpretado de diferentes formas pelos filhos. A partir de diferentes verbalizações dos pais, Dias (1995) sugere que os filhos podem entender (e de fato os pais podem estar expressando), por exemplo, que os pais esperam que decidam rápido, que os pais não confiam

em sua maturidade para escolher, que estão procurando indicar uma solução que lhes parece mais apropriada, que demonstram compreensão e apoio nesse momento. Não parece existir um padrão de resposta dos pais e um padrão de percepção dos filhos, é necessário que a pessoa que projeta sua vida profissional, seja ela adolescente ou adulta, consiga perceber a própria relação que estabelece com as mensagens dos pais e familiares. Para isso, parece relevante verificar a história de relacionamento com esses pais e família. Essa constatação sugere uma série de classes de comportamentos que ainda não estão descritas no conjunto de classes encontradas: “Identificar formas de relações com o pai”, “Identificar formas de relações com a mãe”, “Dialogar com os pais sobre o que eles esperam para o seu futuro”, “Dialogar com os pais sobre o que espera para o seu futuro”, “Dialogar com os pais sobre dificuldades encontradas no processo de decidir-se profissionalmente”.

As expectativas dos pais em relação à vida profissional de seus filhos e a percepção dos filhos sobre essa expectativa pode afetar a forma como se relacionam com a situação de escolha profissional. O comportamento de “decidir-se profissionalmente” pode estar relacionado a comportamentos de fuga e esquiva de situações aversivas como perder o apoio dos pais, a atenção, a valorização. Os filhos podem responder também a outras contingências: escolher o curso que agrada os pais para aumentar a probabilidade de obter determinados reforçadores, como um padrão desenvolvido em sua história de vida de atender as expectativas dos pais. Esses são apenas alguns exemplos das influências das expectativas dos pais sobre o processo de projetar a vida profissional, sem desconsiderar que essa influência também pode ser muito positiva para os filhos. Dessa forma, é evidenciada a importância de a pessoa que projeta a vida profissional ser capaz de identificar as expectativas de seus pais em relação à sua vida educacional e profissional, identificar o quanto essa expectativa influencia em sua decisão. Considerando o que Bock e Aguiar (1995) mencionam sobre a baixa probabilidade de o jovem perceber a existência de influência dos pais e da família sobre suas escolhas profissionais e também a necessidade do jovem ser capaz de avaliar se as expectativas dos pais são condizentes com as demais variáveis que estão caracterizando, é possível indicar mais comportamentos que ainda não foram descritos no conjunto apresentado. Algumas dessas classes dizem respeito a capacidade de “lidar com expectativas dos pais contrárias às suas”, “dialogar com os pais para construir expectativas realistas e não idealizadas em comum”, “construir outras formas de relações mais saudáveis e menos dependentes com os pais”, entre outras possibilidades de comportamentos.

As outras classes que aparecem na Figura 5.2 de identificar, caracterizar e avaliar escala de valores, papéis ocupados na família, seu papel e sua importância na família parecem relevantes no sentido que permitem identificar os tipos de relações que se estabelecem entre pais e filhos, os tipos de influência que os pais costumam exercer e os tipos de comportamento que são “autorizados” na família de acordo com os “papéis” que são estabelecidos. Ivatiuk e Amaral (2004) identificaram pesquisas que investigaram a influência do estilo parental dos pais sobre a escolha profissional dos filhos, sendo estilo parental definido como um conjunto amplo de comportamentos das interações entre pais e filhos que pode auxiliar ou não no desenvolvimento de comportamentos saudáveis dos filhos. Em uma das pesquisas apresentadas por Ivatiuk e Amaral (2004) os filhos de pais autoritativos (aqueles que se envolvem e participam da vida dos filhos consistentemente) eram os que mais buscavam informações sobre escolhas profissionais. Outro dado apresentado pelas autoras demonstra que os pais que encorajam e dão oportunidades aos filhos para aprenderem com as próprias experiências foram os que estavam mais satisfeitos com as escolhas profissionais dos filhos.

Tanto Bock e Aguiar (1995) quanto Soares (2002) destacam a relevância de incluir os pais no processo de orientação profissional para auxiliar os jovens a identificarem as diversas influências da família sobre suas decisões profissionais e dessa forma, poder controlar melhor essa influência. Soares (2002) propõem ainda um trabalho específico com os pais para que estes também percebam com maior clareza o contexto em que vivem e a forma como influenciam na vida e nas escolhas de seus filhos. Intervenções nesse sentido parecem ser auxiliares no processo de decidir-se profissionalmente, sendo relevante a construção de programas com objetivos comportamentais bem organizados e claros em próximas pesquisas.

Outra variável familiar que pode interferir no processo de decidir-se profissionalmente é o grau de instrução dos pais. Fiamengue e Whitaker (2003) investigaram a influência da instrução e profissionalização das mães, especificamente, sobre as escolhas dos filhos. Por meio da comparação de dados sobre instrução e profissão das mães de vestibulandos nas décadas de 1980 e 1990, os autores encontraram uma correlação entre maior profissionalização das mães e escolha de cursos de mais prestígio social pelos filhos. As próprias condições de vida dos pais, diretamente associada à condição de vida dos filhos, parece relacionada com a questão da instrução dos pais e influência sobre instrução dos filhos.

Na mesma direção, Ribeiro (2005) levantou a hipótese de que cada estudante tem um projeto profissional e pessoal que é construído por sua família e que pode ou não incluir o

estudo universitário e investigou se os aspectos sócio-históricos desse projeto teriam relação com a evasão universitária. Apesar de não demonstrar diretamente a influência do projeto elaborado pela família sobre a evasão universitária, Ribeiro (2005) obteve dados importantes sobre a relação entre os jovens, as famílias, a condição social e a universidade. Por meio de questionários e entrevistas com 155 estudantes evadidos de um curso de psicologia, Ribeiro (2005) constatou que a dificuldade financeira é uma dificuldade objetiva e que é aceita pela família como uma razão para a evasão universitária. Contudo, essa dificuldade mascara outros aspectos que foram identificados por Ribeiro (2005) a partir das entrevistas e questionários. Os dados obtidos indicaram alguns aspectos familiares e sócio-econômicos relacionados à desistência de cursar o ensino superior: falta de modelos de trabalho com formação superior em sua família e de como iniciar e implementar seus projetos de vida profissional; falta de perspectiva de mudança de vida; condição financeira familiar ruim e necessidade de trabalhar em detrimento de estudar; desemprego; formação básica deficitária; falta de acesso à cultura, pouco incentivada pela família; curso superior que não garante ascensão social. O autor mostra que ainda que o ensino superior seja visto pelas famílias como uma forma de seus filhos mudarem de vida, cursar uma faculdade muitas vezes é apenas um sonho, uma idealização dos jovens e de suas famílias, que acreditam que isso não é para eles. Ao chegar na universidade os jovens deparam-se com uma realidade diferente da que viveram até então, sentem-se despreparados para atender as exigências e desistem ao não conseguirem corresponder essas exigências.

As classes de comportamentos que compõem a classe “Avaliar níveis de controle de variáveis sociais envolvidas no processo de decidir-se profissionalmente” (classe 82, Fig. 5.2) referem-se à avaliação das influências das características da própria história de vida em aprendizagem de tomada de decisão, da escola, da comunidade, dos meios de comunicação sobre o processo de decidir-se profissionalmente. Provavelmente, é possível refinar ainda mais as classes de comportamentos envolvidas para completar o diagrama de abrangência e a seqüência de ensino. Nesse subconjunto não foram encontrados, por exemplo, classes de comportamentos que se referem a indicadores sócio-econômicos como variáveis que sociais envolvidas no processo de decidir-se profissionalmente.

Outra variável que exerce influência sobre o processo de decidir-se profissionalmente e que poderia compor classes de comportamentos para completar a classe 82 é a amizade. Pereira e Garcia (2007) investigaram a influência das relações de amizade sobre as escolhas profissionais de jovens do ensino médio. Os jovens não consideram que os amigos são as

influências mais significativas em relação à opção profissional que será escolhida, porém, os amigos conversam sobre as escolhas, trocam informações sobre cursos e instituições de ensino e discutem a escolha profissional, além de apoiarem uns aos outros na hora da escolha e incentivarem-se mutuamente para estudar para o vestibular. Pereira e Garcia (2007) constataram que a influência dos amigos na escolha de uma profissão não é claramente percebida pelos jovens, apesar de enumerarem diversos aspectos que facilitam e auxiliam a decidir-se. Além de possibilitar a explicitação de mais uma variável com a qual as pessoas se relacionam ao projetar sua vida profissional, esse dado corrobora a afirmação de Bock e Aguiar (1995) de que os adolescentes percebem pouco as diversas variáveis que influenciam suas decisões, acreditando que sua própria vontade é o principal determinante das decisões profissionais. A convivência ou contato esporádico com outras pessoas também pode influenciar as decisões profissionais, como parceiros (Soares, 2002), professores, pessoas influentes na comunidade, figuras religiosas e profissionais próximos à pessoa que atuam em diferentes áreas.

5.2.4 Avaliar níveis de controle de variáveis contextuais e externas envolvidas no processo de decidir-se profissionalmente

Os demais subconjuntos de classes de comportamentos da Figura 5.2 apresentadas na Tabela 5.1 “Avaliar níveis de controle de variáveis contextuais envolvidas no processo de decidir-se profissionalmente” (86), “Caracterizar variáveis externas relacionadas com o processo de decidir-se profissionalmente” (88), “Avaliar conjuntos de regras estabelecidas por agentes de controle” (91) remetem à questão: quais as diferenças entre variáveis sociais, contextuais, externas? E o que são agentes de controle? Até essa etapa de desenvolvimento do sistema comportamental proposto e a seqüência de ensino indicada, apesar das transformações de linguagem a partir dos dados da literatura para torná-la mais condizente com a descrição de um comportamento, muitos termos foram mantidos conforme encontrados originalmente. Portanto, ainda serão necessárias algumas avaliações e revisões conceituais para aperfeiçoar os nomes das classes de comportamentos e a organização dos comportamentos em níveis de abrangência e da seqüência de ensino.

A seqüência de ensino para essas classes de comportamentos está apresentada na Tabela 5.5. É possível identificar na tabela três lacunas que indicam os locais em que classes de comportamento provavelmente estão faltando.

TABELA 5.5

SEQÜÊNCIA DE ENSINO DE CLASSES DE COMPORTAMENTOS RELACIONADAS A AVALIAR NÍVEIS DE CONTROLE DE VARIÁVEIS CONTEXTUAIS E EXTERNAS NO PROCESSO DE DECIDIR-SE PROFISSIONALMENTE CONJUNTO DE CLASSES DE COMPORTAMENTOS DA OCUPAÇÃO ESPECÍFICA “CARACTERIZAR VARIÁVEIS RELACIONADAS A PROJETAR A VIDA PROFISSIONAL”

Item	Classe de Comportamentos
	(...)
84.	Identificar variáveis contextuais envolvidas no processo de decidir-se profissionalmente
85.	Caracterizar níveis de controle de variáveis contextuais envolvidas no processo de decidir-se profissionalmente
86.	Avaliar níveis de controle de variáveis contextuais envolvidas no processo de decidir-se profissionalmente
	(...)
87.	Identificar variáveis externas relacionadas com o processo de decidir-se profissionalmente
88.	Caracterizar variáveis externas relacionadas com o processo de decidir-se profissionalmente
89.	Identificar conjuntos de regras estabelecidas por agentes de controle
90.	Caracterizar conjuntos de regras estabelecidas por agentes de controle
91.	Avaliar conjuntos de regras estabelecidas por agentes de controle
	(...)

Conforme destacado na seção anterior (5.1.2), é possível definir variáveis sociais como aquelas que se referem à rede de relacionamento social da pessoa: escola, comunidade, amigos e família, inclusive. Contudo, também é possível entender variáveis sociais como aquelas relacionadas às condições de vida das pessoas ou como o sistema social mais amplo, que envolve uma região, uma nação. As condições de vida de uma pessoa podem ser entendidas variáveis contextuais? E o que mais pode ser considerado variável contextual? Variáveis políticas, econômicas, históricas? É útil classificar essas variáveis como variáveis contextuais e distingui-las das variáveis sociais e pessoais? Essas questões que aparecem sem resposta a princípio indicam a dificuldade de distinção entre essas variáveis. Indicam também lacunas de classes de comportamentos, que ao serem identificadas poderão propiciar maior clareza sobre as diferenças e equivalências entre variáveis sociais, contextuais, externas.

Em relação a esse aspecto, parece ser importante resgatar o texto original que deu origem à essas classes de comportamentos “Analisar junto aos adolescentes os diferentes níveis de variáveis controladoras (pessoais, familiares, sociais, contextuais) implicadas na escolha de uma carreira profissional” (Moura, 2001). É possível observar que é suposta uma distinção entre variáveis familiares, sociais e contextuais que, no entanto, não é descrita. Porém, um aspecto importante, é notar a preocupação da autora em destacar a função dessas variáveis na questão da escolha profissional: são variáveis controladoras, ou seja, que exercem influência sobre esse processo e podem alterar a ocorrência de comportamentos significativos no processo de “Projetar a vida profissional”.

Muitos autores discutem a importância do contexto social, político, econômico nas decisões e escolhas profissionais (Duran, 1995; Krawulski, 1998; Erlich e col., 2000; Abade, 2005), porém é importante sistematizar os comportamentos relativos ao que as pessoas precisam ser capazes de fazer em relação a esse contexto, para tornar mais claro para a pessoa que projeta a vida profissional e para o próprio orientador profissional os comportamentos que precisam ser aprendidos.

No que se refere à noção de variáveis “externas”, constata-se que esta inclui, necessariamente, a suposição da existência de variáveis “internas”. A concepção de comportamento como a relação entre aquilo que um organismo faz e o ambiente em que faz (ambiente este que antecede e sucede sua ação) invalida a distinção entre variáveis externas e internas aos indivíduos, de forma que variáveis que poderiam ser classificadas como “internas” como “habilidades”, “interesses”, “motivações” e outras, não podem ser definidas sem considerar a relação do organismo com o ambiente. Apesar dessas classes de comportamentos terem sido mantidas na organização das classes de comportamentos nos níveis de abrangência, exatamente para ser possível avaliar com mais clareza sua pertinência e necessidade, em uma versão corrigida e mais completa do mapa de abrangência e da seqüência de ensino, essa classe será retirada. Além disso, variáveis familiares, sociais, contextuais, políticas, etc., provavelmente contemplam o que poderia ser chamado de “variáveis externas”.

5.2.5 Avaliar influência de diversos tipos de informação profissional sobre o processo de decidir-se profissionalmente

As classes de comportamentos apresentadas nas Figuras 5.3 e 5.4 referem-se à um outro tipo de variáveis que interferem sobre as decisões profissionais, que são as variáveis relativas basicamente às características das profissões, do mercado de trabalho e do sistema de ensino brasileiro. Na pesquisa de Melo-Silva e col. (2003) 44% dos pedagogos e 83% dos psicólogos entrevistados abordam o tema “Informações Profissionais” nos programas de Orientação Profissional. Moura e Menezes (2004) apresentam como um dos objetivos de um programa de Orientação Profissional para pessoas em situação de re-escolha profissional “Fornecer ou viabilizar o acesso a informações relacionadas ao mundo do trabalho”. Nos relatos da maioria dos programas de orientação profissional é possível encontrar referência a comportamentos relacionados à informações profissionais (Goldim e col., 2001; Lassance, 2005; Mahl, Soares e Oliveira Neto, 2005).

Foram identificadas diversas classes de comportamentos que se referem a diferentes variáveis relativas à profissão, ao mundo do trabalho e às universidades, o que indica a importância das informações dessa natureza no processo de projetar a vida profissional. A quantidade de variáveis identificadas também evidencia a ênfase e preocupação dos orientadores profissionais com as informações desse tipo e, ao mesmo tempo, a complexidade dessas variáveis.

A primeira classe de comportamento apresentada na Figura 5.3 “*Organizar banco de dados das profissões*” (101) se refere à uma importante classe a ser aprendida por quem projeta a vida profissional. Não é suficiente obter diversas informações sobre diversas características de diversas profissões. É relevante que a pessoa que projeta a vida profissional seja capaz de organizar logicamente as informações que obtém de forma que facilite o processo de decidir-se destacando as variáveis mais importantes que encontra. As classes apresentadas no sub-nível RA1 e RA2 são as classes menos abrangentes que compõem a classe “Organizar banco de dados de profissões” e se referem à capacidade de avaliar porque é importante organizar um banco de dados de profissões e de sistematizar os dados encontrados. Na Tabela 5.6, a organização das classes de comportamentos componentes da classe “Organizar banco de dados de profissões” em uma possível seqüência de ensino evidencia uma lacuna entre as classes de comportamentos do sub-nível RA e as demais. Classes de comportamentos relacionadas à situações em que é importante organizar um banco de dados ou ao conhecimento sobre como organizar um banco de dados não foram identificadas por meio das obras utilizadas para obter os dados, mas necessitam ser incluídas para completar apropriadamente o mapa de comportamentos.

As classes de comportamentos da classe “Organizar banco de dados sobre as profissões” como “Acessar fontes de informação”, “Pesquisar fontes de informação”, “Obter material informativo sobre as profissões”, entre outras, são classes que se referem aos comportamentos necessários para lidar com as informações sobre profissões e sobre o mundo de trabalho disponíveis em diversos locais. Além das classes apresentadas, outras classes que podem completar esse mapa são “Identificar fontes de informação apropriadas”, “Avaliar a qualidade das informações encontradas”, “Identificar situações em que é necessário (re)organizar as informações sobre profissões”.

TABELA 5.6

SEQÜÊNCIA DE ENSINO DE CLASSES DE COMPORTAMENTOS DO SUBCONJUNTO “ORGANIZAR BANCO DE DADOS DE PROFISSÖES” (104) COMPONENTE DA OCUPAÇÃO ESPECÍFICA “CARACTERIZAR VARIÁVEIS RELACIONADAS A PROJETER A VIDA PROFISSIONAL”

Item	Classe de Comportamentos
92.	Avaliar importância de organizar um banco de dados de profissões
93.	Avaliar importância de coletar, selecionar e sistematizar dados sobre cursos e profissões (...)
94.	Escolher profissões de interesse para investigar
95.	Identificar fontes de informação a respeito de profissões, especialmente as da comunidade
96.	Acessar fontes de informação profissional
97.	Pesquisar fontes de informação profissional
98.	Localizar material informativo sobre as profissões de interesse
99.	Obter material informativo sobre as profissões de interesse
100.	Localizar informações profissionais (...)
101.	Coletar dados sobre cursos e profissões
102.	Obter informações seguras sobre cursos e profissões
103.	Obter dados da realidade profissional atual (...)

Ser capaz de organizar um banco de dados de profissões é uma aprendizagem que pode ser ampliada para diversos momentos da vida profissional. Mesmo tendo escolhido uma profissão para seguir, o conhecimento sobre as outras profissões, sobre a forma como as diversas profissões se relacionam é fundamental, visto que raramente um profissional trabalha sozinho e as exigências de multidisciplinaridade e interdisciplinaridade são cada vez maiores. Ter as informações sistematizadas facilita a consulta e resgate dessas sempre que necessário. Além disso, o profissional também precisa ser capaz de organizar as informações, notícias, novidades e suas próprias experiências relativas à profissão que exerce ou para a qual está se preparando. Xavier (1997) sugere que os profissionais organizem um sistema de informações profissionais com recortes de jornais, revistas ou outros materiais sobre assuntos relevantes para sua carreira organizados em itens básicos e consultem esse sistema com frequência.

A classe de comportamentos “*Avaliar influência das características das profissões sobre o processo de decidir-se profissionalmente*” (109) é a classe com maior quantidade de classes de comportamentos componentes dentre as classes do sub-nível OP1 e AC1, com 44 classes. Isso indica um refinamento na identificação das variáveis componentes de uma profissão já considerada nos programas de orientação profissional. Além das classes de comportamentos que se referem à informar-se sobre as profissões, a classe de comportamento 109 envolve classes que se referem à seleção, sistematização dessas informações, e avaliação dessas informações.

Na Tabela 5.7 está proposta uma seqüência de ensino para as classes de comportamentos componentes de “Avaliar influência das características das profissões sobre o processo de decidir-se profissionalmente”. É possível observar uma lacuna entre a classe 106 e a classe 107 que se refere à lacunas nos níveis de abrangência B, C e D, em que nenhuma classe de comportamentos foi encontrada. A lacuna entre as classes 141 e 142 indica que além das características sobre as profissões já listadas, ainda é possível completar com outras características.

Outra classe de comportamentos apresentada na Tabela 5.1 (e Figura 5.3) é “*Avaliar influência das características do mundo do trabalho sobre o processo de decidir-se profissionalmente*”. Dentre as classes que compõem essa classe está uma classe importante: “Caracterizar inter-relações dos três setores da economia” (158). Caracterizar os setores primário, secundário e terciário da economia são classes de comportamentos pouco explicitadas nos programas de orientação profissional. Mas com as constantes transformações nas relações de trabalho, nas demandas de trabalho, nos tipos de trabalho necessários parece relevante discutir as características dos diferentes setores de economia e das necessidades e possibilidades de inserção em cada setor.

TABELA 5.7

SEQÜÊNCIA DE ENSINO DE CLASSES DE COMPORTAMENTOS DO SUBCONJUNTO “AVALIAR INFLUÊNCIA DAS CARACTERÍSTICAS DAS PROFISSÕES SOBRE O PROCESSO DE DECIDIR-SE PROFISSIONALMENTE” (149)

Item	Classe de Comportamentos
105.	Avaliar importância de informar-se profissionalmente para selecionar critérios para decidir-se
106.	Avaliar necessidade de informação profissional como um dos instrumentos para decidi-se profissionalmente (...)
107.	Identificar formas de classificação das profissões
108.	Caracterizar formas de classificação das profissões
109.	Avaliar diversas de classificação das profissões
110.	Identificar dificuldades de elaboração de classificação das ocupações
111.	Identificar diversas profissões
112.	Identificar nome da profissão
113.	Identificar descrição das tarefas da profissão
114.	Identificar atividades desenvolvidas em cada profissão
115.	Identificar tarefas específicas de cada profissão
116.	Vivenciar condição profissional de uma determinada área
117.	Caracterizar locais e condições de trabalho da profissão
118.	Avaliar condição profissional de uma determinada área
119.	Identificar características pessoais exigidas para a profissão
120.	Identificar cursos necessários para a profissão
121.	Identificar exigências das áreas de atuação selecionadas
122.	Caracterizar exigências das áreas de atuação selecionadas
123.	Avaliar exigências das áreas de atuação selecionadas
124.	Identificar exigências das profissões selecionadas
125.	Caracterizar exigências das profissões selecionadas
126.	Avaliar exigências das profissões selecionadas
127.	Caracterizar ingresso e possibilidades na carreira
128.	Identificar oportunidades ocupacionais
129.	Caracterizar oportunidades ocupacionais
130.	Caracterizar remuneração e estabilidade da profissão
131.	Identificar legislação específica da profissão
132.	Identificar áreas profissionais em que cada profissão está inserida
133.	Identificar formação escolar necessária para cada profissão
134.	Caracterizar valor social de cada profissão
135.	Identificar status das profissões
136.	Identificar profissões que exigem formação escolar em Educação Fundamental I e II ligadas a cada setor da economia
137.	Caracterizar profissões que exigem formação escolar em Educação Fundamental I e II ligadas a cada setor da economia
138.	Identificar profissões que exigem formação escolar em Ensino Médio ligadas a cada setor da economia
139.	Caracterizar profissões que exigem formação escolar em Ensino Médio ligadas a cada setor da economia
140.	Identificar profissões que exigem formação escolar Ensino Universitário ligadas a cada setor da economia
141.	Caracterizar profissões que exigem formação escolar Ensino Universitário ligadas a cada setor da economia (...)
142.	Informar-se sobre profissões
143.	Selecionar dados sobre cursos e profissões
144.	Sistematizar dados sobre cursos e profissões
145.	Discutir com outros profissionais dados da realidade profissional
146.	Identificar crenças idealistas sobre as profissões
147.	Identificar informações inadequadas sobre as profissões
148.	Avaliar informações sobre profissões

Outra classe de comportamento componente de “Avaliar influência das características do mundo do trabalho sobre o processo de decidir-se profissionalmente” refere-se à interação entre homem e trabalho sem, contudo, haver a explicitação de outras características dessa interação que poderiam ter sido decompostas em outras classes. Não foram encontradas classes de comportamentos menos abrangentes sobre outros aspectos do mundo do trabalho, conforme lacuna que pode ser observada na Tabela 5.8 antes da classe 150. É necessário avaliar que outras classes poderiam completar a classe de comportamentos relativa à aspectos do mundo do trabalho, contudo, “mundo do trabalho” é uma expressão abrangente que envolve profissões, mercado de trabalho, cursos, entre outros aspectos que possivelmente já estão contemplados pelas outras classes de comportamentos.

TABELA 5.8

SEQÜÊNCIA DE ENSINO DE CLASSES DE COMPORTAMENTOS DO SUBCONJUNTO “AVALIAR INFLUÊNCIA DAS CARACTERÍSTICAS DO MERCADO DE TRABALHO SOBRE O PROCESSO DE DECIDIR-SE PROFISSIONALMENTE” (161) COMPONENTE DA OCUPAÇÃO ESPECÍFICA “CARACTERIZAR VARIÁVEIS RELACIONADAS A PROJETAR A VIDA PROFISSIONAL”

Item	Classe de Comportamentos
	(...)
150.	Caracterizar aspectos referentes ao mundo do trabalho
151.	Caracterizar interação homem-trabalho
152.	Identificar atividades desenvolvidas no campo (atividade primária)
153.	Caracterizar setor primário da economia
154.	Caracterizar setor secundário da economia
155.	Identificar atividades desenvolvidas no comércio
156.	Identificar atividades de prestação de serviços
157.	Caracterizar setor terciário da economia
158.	Caracterizar inter-relações dos três setores da economia
	(...)
159.	Informar-se sobre o mundo do trabalho
160.	Avaliar influência das características do mundo do trabalho sobre o processo de decidir-se profissionalmente

A classe de comportamentos “Avaliar influência das características do mercado de trabalho sobre o processo de decidir-se profissionalmente” (162) mostrada na Tabela 5.1 e Figura 5.4 possui apenas a classe “Informar-se sobre mercado de trabalho” como componente. Conforme demonstrado na seção 1.3, os programas de orientação profissional enfatizam aspectos relacionados à inserção no mercado de trabalho que indicam características do mercado de trabalho que podem compor comportamentos dessa classe: “quantidade de empregos oferecida em determinadas áreas”; “tipos de vagas de emprego disponíveis no mercado de trabalho”; “exigências do mercado de trabalho”; “formas de procurar emprego”; “locais apropriados para procurar emprego”, etc. Dessa forma, essa classe ainda precisa ser

completada para explicitar classes de comportamentos que se referem à lidar com os diversos aspectos do mercado de trabalho.

Não foi possível organizar uma classe de comportamentos que se referem a lidar com campo de atuação profissional. Porém, algumas classes de comportamentos encontradas e distribuídas em diversas classes têm relação com o conceito de campo de atuação: “Caracterizar valor social de cada profissão” (134); “Caracterizar interação homem-trabalho” (151); “Identificar possibilidades profissionais advindas da conclusão do Ensino Médio” (181); “Identificar perspectivas profissionais imediatas (ao final do seu curso)” (183). Outras classes de comportamentos que podem ser definidas para compor uma classe relativa à comportamentos de quem projeta a vida profissional que considere o conceito de atuação profissional: “caracterizar necessidades sociais de intervenção profissional”, “identificar situações sociais indesejáveis”; “identificar possibilidades de atuação profissional a partir de necessidades sociais”.

Outro conjunto de classes de comportamentos da classe geral “Projetar a vida profissional” é representado pela classe de comportamentos “*Avaliar influência das características do Sistema de Ensino Brasileiro sobre o processo de decidir-se profissionalmente*”, cuja seqüência de ensino está apresentada na Tabela 5.9. Nessa classe estão distribuídas classes de comportamentos que se referem à caracterização da estrutura e funcionamento do ensino brasileiro. Apesar de essa classe envolver poucas outras classes de comportamentos, se refere a um aspecto que exerce considerável influência sobre as decisões profissionais das pessoas. A qualidade do ensino fundamental e médio é uma condição que interfere nas possibilidades de formação profissional que as pessoas esperam para si e nas condições reais de entrar em uma universidade pública. Caracterizar o sistema de ensino brasileiro e suas limitações é um comportamento que pode ajudar as pessoas a perceberem sua condição de vida e suas possibilidades profissionais como produzidas por um sistema mais amplo e principalmente, identificarem formas de superar possíveis limitações que tiverem ao longo de sua formação primária e secundária. Caracterizar o sistema de ensino brasileiro também pode auxiliar na identificação de possibilidades de estudos tanto universitários como técnico-profissionalizantes, classes de comportamentos que foram distribuídas como componentes da classe relativa a cursos de formação profissional.

TABELA 5.9

SEQÜÊNCIA DE ENSINO DE CLASSES DE COMPORTAMENTOS DO SUBCONJUNTO “AVALIAR INFLUÊNCIA DAS CARACTERÍSTICAS DO SISTEMA DE ENSINO BRASILEIRO SOBRE O PROCESSO DE DECIDIR-SE PROFISSIONALMENTE” (168) COMPONENTE DA OCUPAÇÃO ESPECÍFICA “CARACTERIZAR VARIÁVEIS RELACIONADAS A PROJETER A VIDA PROFISSIONAL”

Item	Classe de Comportamentos
163.	Caracterizar estrutura e funcionamento da Educação infantil no Sistema de Ensino Brasileiro
164.	Caracterizar estrutura e o funcionamento do Ensino Fundamental I e II no Sistema de Ensino Brasileiro
165.	Caracterizar estrutura e o funcionamento do Ensino Médio no Sistema de Ensino Brasileiro
166.	Caracterizar estrutura e o funcionamento da Universidade no Sistema de Ensino Brasileiro
167.	Caracterizar estrutura e funcionamento do Sistema de Ensino Brasileiro
(...)	

De acordo com Melo-Silva e col. (2003), o sistema do vestibular como forma de acesso ao ensino superior determina um tipo de estratégia de intervenção em orientação profissional para atender os jovens que aspiram ao ensino superior, sobretudo alunos do ensino médio privado. O exame vestibular, aliado à necessidade de escolher uma profissão, é uma condição que propicia condições de estresse e ansiedade. A influência da ansiedade gerada pelo vestibular é uma preocupação entre autores da área que estão desenvolvendo pesquisas e formas de intervenção sobre esse aspecto do ambiente com o qual a pessoa que escolhe uma profissão precisa deparar-se, dependendo do tipo de formação profissional escolhido. (Lucchiari, 1993; D’avila e Soares, 2003; Mahl e col., 2005). Lucchiari (1993) apresenta como um dos objetivos de um programa de orientação profissional “levar o jovem a expressar seus sentimentos e expectativas em relação ao vestibular e suas fantasias e idealizações a respeito da universidade” (p. 31). Um aspecto que necessita ser considerado é a “pressão” exercida pela sociedade para que o jovem escolha sua vida profissional em situação, muitas vezes, adversa: pouca idade, pouca experiência, ensino médio, de maneira geral, deficitário, pouco tempo para escolher, expectativa de familiares e amigos etc.

A classe de comportamentos “Avaliar influência das características de universidades sobre o processo de decidir-se profissionalmente” (170) que tem relação com a classe 168 apresenta apenas uma classe de comportamentos componente, que também ainda é geral “Informar-se sobre universidades” (169). A importância do acesso ao ensino superior e, principalmente à universidades públicas, atribuída por estudantes brasileiros foi investigada por Almeida e Soares (2003) e Sparta e Gomes (2005). Almeida e Soares (2003) mostram que a universidade se constitui como um espaço de manutenção de status da classe média alta e de possibilidade de ascensão social de pessoas de classe média baixa que conseguem passar pelo

vestibular. Os dados indicam que há uma possível lacuna de comportamentos que ainda precisam ser identificados em relação às características da universidade brasileira.

A classe de comportamentos “*Avaliar influência das características de cursos sobre o processo de decidir-se profissionalmente*” (196) envolve 25 classes relacionadas à informação sobre cursos superiores ou profissionalizantes e sobre cursos superiores em diferentes instituições de ensino. Essa classe de comportamentos constitui-se em uma condição para que a pessoa elabore critérios para escolher tipos de curso e locais apropriados para cursá-lo, seja curso de nível técnico, de graduação ou pós-graduação. Na Tabela 5.10 está apresentada a seqüência de ensino para a classe 196 e indicadas as lacunas encontradas. As lacunas referem-se à possibilidade de identificação de novas variáveis relativas à cursos superiores e profissionalizantes que ainda podem ser completadas.

TABELA 5.10

SEQÜÊNCIA DE ENSINO DE CLASSES DE COMPORTAMENTOS DO SUBCONJUNTO “AVALIAR INFLUÊNCIA DAS CARACTERÍSTICAS DOS CURSOS SOBRE O PROCESSO DE DECIDIR-SE PROFISSIONALMENTE” (196) COMPONENTE DA OCUPAÇÃO ESPECÍFICA “CARACTERIZAR VARIÁVEIS RELACIONADAS A PROJETER A VIDA PROFISSIONAL”

Item	Classe de Comportamentos
171.	Identificar diferentes modalidades de Ensino Médio (Habilitação Básica e Formação Profissionalizante Básica)
172.	Identificar modalidades de Ensino Médio existentes em sua escola, na comunidade local e na regional
173.	Identificar modalidades de Ensino Universitário
174.	Caracterizar modalidades de Ensino Universitário
175.	Identificar cursos de Ensino Médio e Ensino Universitário relativos às diversas profissões
176.	Identificar nome do curso
177.	Identificar natureza do curso (regular, supletivo)
178.	Identificar carga horária do curso
179.	Identificar currículo do curso
180.	Identificar cursos profissionalizantes e ensino universitário da comunidade local e regional
181.	Identificar possibilidades de continuidade de estudos após conclusão do Ensino Médio
182.	Caracterizar possibilidades de continuidade de estudos após conclusão do Ensino Médio
183.	Identificar possibilidades profissionais advindas da conclusão do Ensino Médio
184.	Caracterizar possibilidades profissionais advindas da conclusão do Ensino Médio
185.	Identificar perspectivas profissionais imediatas (ao final do seu curso)
186.	Caracterizar perspectivas profissionais imediatas (ao final do seu curso)
	(...)
187.	Informar-se sobre cursos superiores ou profissionalizantes
188.	Identificar entidade mantenedora do curso (federal, estadual, municipal, particular)
189.	Identificar localização do curso
190.	Identificar período de funcionamento do curso
191.	Identificar anuidade ou taxa do curso
192.	Identificar bolsas de estudo no curso
193.	Identificar condições de ingresso no curso (vestibular, número de vagas)
	(...)
194.	Informar-se sobre cursos nas instituições de ensino
	(...)
195.	Avaliar validade das informações sobre cursos e carreiras
	(...)

5.2.6 Avaliar compatibilidade entre características pessoais e características exigidas pelas profissões de maior interesse

Último subconjunto apresentado na Figura 5.4 “Avaliar compatibilidade entre características pessoais e características exigidas pelas profissões de maior interesse” abrange classes de comportamentos que se referem a relacionar diversas informações que foram caracterizadas na etapa inicial de “Caracterizar variáveis relacionadas a projetar a vida profissional”. Conforme pode ser observado no mapa, as classes de comportamentos componentes da classe 213 são mais abrangentes que as classes de “identificar”, “caracterizar” e “avaliar”, pois “relacionar” é um comportamento mais complexo. Na Tabela 5.11 está apresentada a seqüência de ensino para a classe 213.

TABELA 5.11

SEQÜÊNCIA DE ENSINO DE CLASSES DE COMPORTAMENTOS DO SUBCONJUNTO “AVALIAR COMPATIBILIDADE ENTRE CARACTERÍSTICAS PESSOAIS E CARACTERÍSTICAS EXIGIDAS PELAS PROFISSÕES DE MAIOR INTERESSE” (213) COMPONENTE DA OCUPAÇÃO ESPECÍFICA “CARACTERIZAR VARIÁVEIS RELACIONADAS A PROJETAR A VIDA PROFISSIONAL”

Item	Classe de Comportamentos
197.	Relacionar diferentes tipos de profissão entre si
198.	Relacionar informações sobre profissões com suas capacidades, interesses e habilidades
199.	Relacionar informações seguras sobre profissões e carreiras com expectativas profissionais
200.	Relacionar informações sobre profissões, cursos, carreiras, áreas de atuação profissional e mercado de trabalho com dados de autoconhecimento
201.	Relacionar características do indivíduo com diferentes áreas de atuação profissional
202.	Relacionar exigências das áreas de atuação selecionadas com expectativas profissionais
203.	Relacionar exigências das áreas de atuação selecionadas com expectativas pessoais
204.	Relacionar exigências das áreas de atuação selecionadas com características, capacidades e habilidades pessoais
205.	Relacionar exigências das profissões selecionadas com expectativas pessoais
206.	Relacionar exigências das profissões selecionadas com características pessoais, capacidades e habilidades
207.	Caracterizar implicações das relações entre interesses, habilidades e potencial de aprendizagem para desempenho de atividades profissionais
208.	Relacionar exigências das profissões selecionadas com expectativas profissionais
209.	Relacionar suas capacidades pessoais com diversas profissões
210.	Identificar aspectos de sua história de vida
211.	Caracterizar relações entre decidir-se profissionalmente e aspectos da história de vida como parte do desenvolvimento pessoal
212.	Relacionar o processo de decidir-se profissionalmente com aspectos da história de vida
213.	Avaliar compatibilidade entre características pessoais e características exigidas pelas profissões de maior interesse

Destaca-se a complexidade das classes de comportamentos em que aparecem nas expressões “Avaliar influência de... sobre o processo de decidir-se profissionalmente” e “Avaliar funcionalidade de...”, componentes da classe geral “Caracterizar variáveis relacionadas a projetar a vida profissional”. Ao informar-se sobre profissões, mercado de trabalho, cursos, universidades é necessário avaliar também quanto essas informações irão influenciar o processo de decidir-se profissionalmente, pois essas informações irão compor variáveis para decidir-se profissionalmente e planejar a vida profissional. Nesse sentido, “informar-se” são classes de comportamentos intermediárias e pré-requisitos para outras classes de comportamentos, mas não são suficientes em um processo de orientação profissional. A organização das classes de comportamentos nos níveis de abrangência possibilita explicitar essas relações e a função da informação no processo de decidir-se profissionalmente e chama a atenção para a complexidade dos comportamentos a serem ensinados em programas de orientação profissional: é necessário comparar informações, selecionar informações, avaliar informações, sintetizar informações, organizar e armazenar informações e principalmente avaliar a influência dessas informações sobre o processo de decidir-se e utilizar as informações como recurso para decidir-se. O aperfeiçoamento e complementação do mapa de comportamentos elaborado possibilitarão evidenciar ainda mais essas relações.

CLASSES DE COMPORTAMENTOS COMPONENTES DA CLASSE GERAL “PLANEJAR A VIDA PROFISSIONAL”

O campo de estudos e de intervenção constituído pela Orientação Profissional está acumulando muitos conhecimentos relativos à caracterização de variáveis que influenciam as decisões profissionais, porém, o comportamento de planejar, que é essencial para o desenvolvimento de projetar a vida profissional ainda recebe pouca ênfase no sentido de descrever claramente os comportamentos envolvidos nesse processo. Parte dos programas de orientação profissional (Lucchiari, 1993; Soares, 2000, 2002; Melo-Silva e col., 2003; Ivatiuk, 2004; Bressan e col. 2004) enfatiza a caracterização das variáveis relacionadas ao processo de decidir-se profissionalmente. Melo-Silva e col. (2003) constataram que os assuntos mais discutidos por orientadores profissionais são informação profissional, auto-conhecimento, escolha profissional, influências familiares, identificação profissional, interesses, ansiedade, desemprego e vestibular. Contudo, é necessário ter clareza sobre o que as pessoas precisam ser capazes de fazer a partir da caracterização dessas variáveis. Caracterizar é uma etapa importante e pré-requisito para que a pessoa seja capaz de “Planejar sua vida profissional”, mas sozinha a apresentação de comportamentos dessa classe não parece ser suficiente para garantir a elaboração de planos de vida e planos profissionais de médio e longo prazo apropriadamente. As pergunta nesse ponto são: Caracterizar variáveis é suficiente para planejar a vida profissional? Ao caracterizar, os comportamentos de relacionar as variáveis entre si aparecerá com facilidade sem intervenção profissional? Se não, quais são os comportamentos relativos a “Planejar a vida profissional” que precisam compor um programa de orientação profissional?

Ao orientar os jovens em seu momento de escolha profissional, os orientadores lidam em algum grau com comportamentos relacionados ao planejamento, visto que ao escolher uma profissão a pessoa está, de alguma forma, prevendo e preparando um determinado futuro. Um dos objetivos do último encontro de um programa de orientação profissional proposto por Lucchiari (1993) é “Auxiliar o jovem a imaginar-se no futuro, por um planejamento dos passos que deverão ser dados para que ele o alcance”. É possível observar que há uma preocupação com a questão do planejamento nos programas de orientação profissional, contudo, é necessário questionar a suficiência da ênfase nessa etapa do processo. No caso do programa proposto por Lucchiari (1993), o planejamento aparece como um dos objetivos

(dentre outros de outras naturezas) apenas no último encontro. Pode-se argumentar que o planejamento é feito ao longo de todo processo, porém, o que é necessário enfatizar, é que ainda há pouca utilização sistemática do conhecimento sobre planejamento e sobre o comportamento de planejar nos programas de orientação profissional para adolescentes. Os trabalhos de orientação profissional sob a perspectiva da Análise do Comportamento (Moura, 2001; Ivatiuk, 2004; Ivatiuk e Amaral, 2004) têm demonstrado uma ênfase no processo de tomada de decisão. Contudo, essa ainda é apenas uma parte da classe geral “Planejar a vida profissional”.

E qual a importância de “Planejar a vida profissional”? Ou de “Planejar a vida”? Matus (1996) faz uma pergunta provocadora ao seu leitor: “Somos arrastados ou conduzimos?”. O autor questiona se somos “arrastados pela força da correnteza” ou se sabemos aonde chegar e nos conduzimos nessa direção. Matus (1996) problematiza o fenômeno “planejamento”, demonstrando que planejar o próprio futuro é a forma que o homem tem de exercer sua liberdade e não ser apenas levado pelos acontecimentos, pelos fatos. Ele considera que negar o planejamento é negar a possibilidade de escolher o futuro, é assim aceitá-lo, seja ele qual for. Não planejar implica em abrir mão da liberdade de “tentar decidir por nós e para nós onde queremos chegar e como lutar para alcançar nossos objetivos”. Segundo o autor, as alternativas do homem ao planejamento são a improvisação ou a resignação, o que significa abrir mão de ter mais liberdade.

“Planejar a vida profissional” é uma das classes de comportamentos que compõem a classe mais geral “Projetar a vida profissional”, de acordo com a proposição para organização das classes de comportamentos obtidas a partir da coleta de dados. Conforme destacado na seção 1.1, do Capítulo 1, o planejamento envolve definição de variáveis e objetivos, previsão de acontecimentos e preparação de tarefas. “Planejar a vida profissional” é uma classe de comportamentos que, entre outros comportamentos, parece envolver uma série de decisões, de forma que o comportamento de “decidir-se” irá acontecer não apenas uma, mas diversas vezes quando alguém planeja sua vida profissional. Decidir não é executar o ato que se decidiu, é escolher fazê-lo e, portanto, aumenta a probabilidade que o ato ocorra (Skinner, 2003). De forma, análoga, planejar é decidir-se sobre diversos aspectos e aumentar a probabilidade de que a direção planejada se concretize.

6.1 Decidir-se e elaborar estratégias de ação para concretizar as decisões como classes de comportamentos constituintes de “Planejar a vida profissional”

As classes de comportamentos da classe mais geral “Planejar a vida profissional” derivadas a partir da coleta de dados estão distribuídas nos níveis de abrangência e apresentadas na Figura 6.1. Do total de classes de comportamentos encontradas, 54 (18%) foram alocadas como componentes da classe geral “Planejar a vida profissional”. Dentre essas classes, 30 foram derivadas diretamente da literatura e 24 foram acrescentadas a partir dos dados coletados.

É possível que as classes de comportamentos estão bem distribuídas nos níveis de abrangência, com exceção do nível “Classes de comportamentos relacionados a situações ou ocasiões para fazer (ou deixar de fazer) algo”, em que nenhuma classe está apresentada.

Em relação à organização das classes de comportamentos nos níveis de abrangência de acordo com os verbos que iniciam seus nomes, é possível identificar na Figura 6.1, que no sub-nível RA1, o verbo que nomeia as classes de comportamentos é “Avaliar”, seguido pelo complemento “importância”. No sub-nível A4, o verbo que predomina é “Identificar”. No sub-nível A3, as classes de comportamentos apresentadas iniciam com o verbo “Caracterizar” e no sub-nível A2 predomina o verbo “Avaliar”. O verbo elaborar é o que aparece com mais frequência no sub-nível AC2. Nos demais sub-níveis são apresentados verbos diversos que nomeiam as classes de comportamentos.

Na Figura 6.1, é possível destacar dois subconjuntos de comportamentos distintos representados por duas classes de comportamentos no sub-nível “Tarefas componentes de uma ocupação” (TA). O primeiro subconjunto pode ser representado pela classe de comportamentos “Decidir-se profissionalmente”, que abrange outras 30 classes de comportamentos. “Decidir-se profissionalmente” abrange, no sub-nível OP1, a classe de comportamentos “Criar estratégias para decidir-se profissionalmente”, no sub-nível A2, a classe “Avaliar impacto das conseqüências positivas e negativas advindas das decisões profissionais” e no sub-nível AC1, as classes “Selecionar alternativas profissionais” e “Identificar as melhores opções profissionais a serem consideradas”.

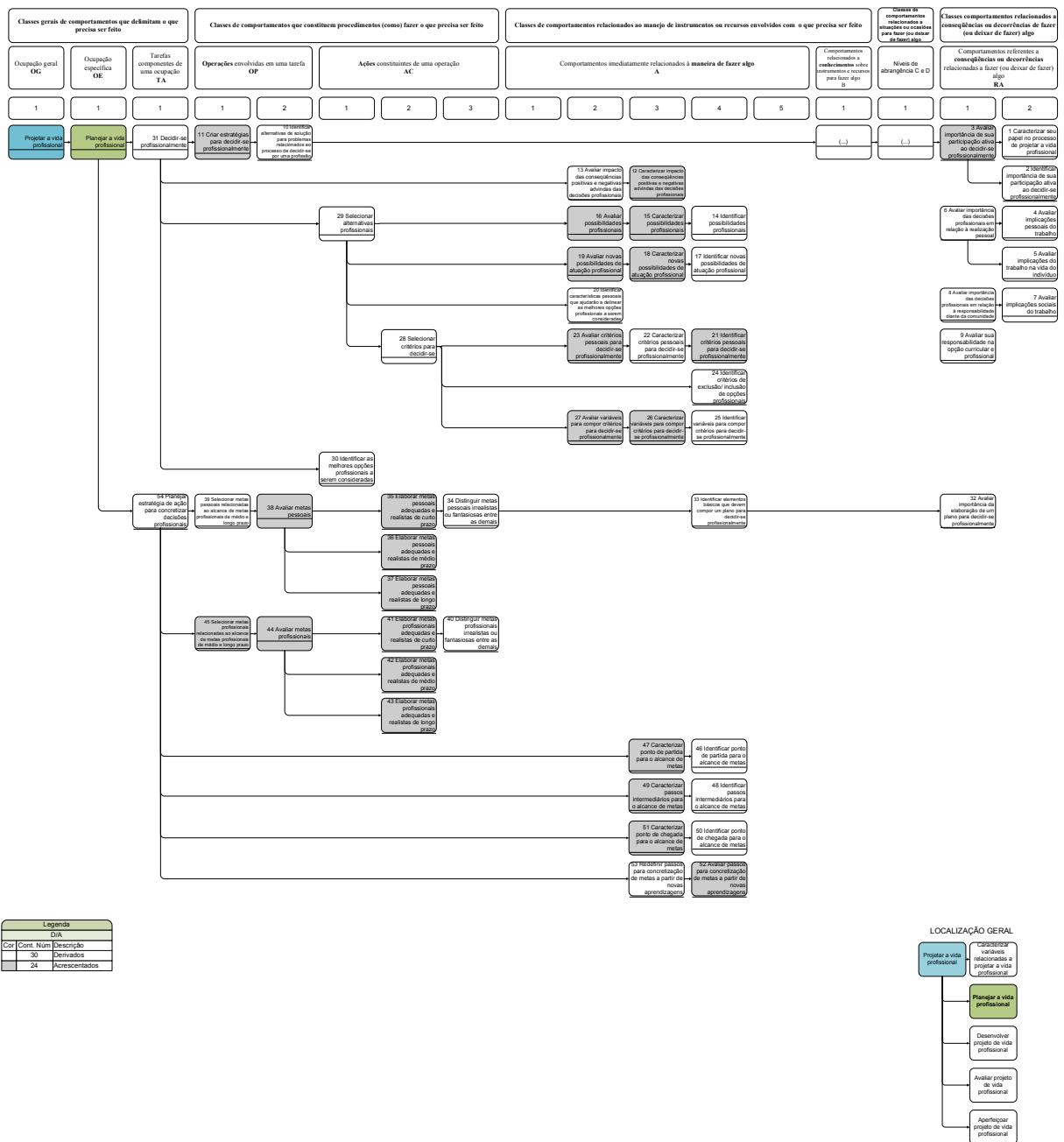


Figura 6.1: Conjunto de classes de comportamentos da classe geral “Planejar a vida profissional” organizadas em níveis de abrangência.

O segundo subconjunto é representado pela classe de comportamentos “Planejar estratégia de ação para concretizar decisões profissionais” que abrange 22 classes de comportamentos. Essa classe abrange as classes de comportamentos “Selecionar metas pessoais relacionadas ao alcance de metas profissionais de médio e longo prazo” e “Selecionar metas profissionais relacionadas ao alcance de metas profissionais de médio e longo prazo” no sub-nível OP1 e classes relacionadas à identificação e caracterização de pontos de chegada, intermediários e de partida nos sub-níveis A3 e A4.

6.2 Para planejar a vida profissional basta ser capaz de decidir-se e elaborar estratégias de ação para concretizar as decisões?

As classes de comportamentos encontradas para compor a classe geral “Planejar a vida profissional” são suficientes para representar todas as aprendizagens necessárias para se tornar capaz de realizar essa classe? O percentual de quantidades de classes de comportamentos dessa classe geral (17%) em relação ao total de classes de comportamentos encontradas e a complexidade de “Planejar a vida profissional” indicam que, muito provavelmente, ainda existem lacunas a serem completadas no mapa de ensino proposto. Retomando a definição de “planejamento” como um processo de “definir variáveis”, “estabelecer objetivos”, “prever desenvolvimento e dados” e “preparar tarefas” proposta a partir das conceituações de dicionários (Dicionário REFA, 1985; Gehringer, 2002) é possível notar que apenas dois desses aspectos estão claramente contemplados entre as classes de comportamentos encontradas. A classe “definir variáveis” está representada pela própria classe geral “Caracterizar variáveis relacionadas a projetar a vida profissional”. No sistema comportamental proposto, portanto, essa classe é componente de “Projetar a vida profissional”, mas não de “Planejar”, especificamente. Apresentar comportamentos da classe geral “Caracterizar variáveis relacionadas a projetar a vida profissional” é uma condição para que alguém seja capaz de “Planejar sua vida profissional” e por isso essa classe aparece antes na seqüência. As classes de comportamentos envolvidas em “Planejar a vida profissional”, como “Selecionar critérios para decidir-se”, “Identificar oportunidades profissionais”, “Identificar as melhores opções profissionais” requerem que as informações profissionais, dentre outras, tenham sido bem caracterizadas.

O aspecto componente de planejar “Estabelecer objetivos” ou “Elaborar objetivos pessoais e profissionais” não está explicitado entre as classes de comportamentos encontradas, dada a distinção entre os conceitos de objetivos e metas. A classe “preparar tarefas” está contemplada pela classe “Planejar estratégia de ação para concretizar decisões profissionais”. Já a classe “prever desenvolvimento e dados” não está contemplada por uma classe organizada sistematicamente, porém duas classes de comportamentos parecem relacionadas à capacidade de previsão: avaliar e caracterizar “impacto das conseqüências positivas e negativas advindas das decisões profissionais”. Além da lacuna em relação às classes de comportamentos que ainda não estão contempladas para compor a classe geral “Projetar a

vida profissional”, outra lacuna que se evidencia em relação a essa classe é a necessidade de sistematização dos comportamentos dessa classe geral que, poderão ser encontradas em programas de orientação profissional para adultos que necessitam de orientação de carreira. Uma sistematização proporcionará maior clareza sobre os comportamentos envolvidos nessa classe geral e sobre a importância de que as aprendizagens desses sejam consistentes e possam ser utilizadas ao longo da vida profissional. Além dessas classes, a classe de comportamentos “Decidir-se profissionalmente” foi considerada componente de “Planejar a vida profissional”.

6.2.1 Elaborar objetivos pessoais e profissionais: uma proposição

O que são objetivos pessoais e profissionais? Objetivos e metas são sinônimos? Qual a relevância de acrescentar as classes de comportamentos “Elaborar objetivos pessoais” e “Elaborar objetivos profissionais” à classe geral “Planejar a vida profissional”? Oliveira (2001) distingue meta e objetivo e define objetivo como uma situação que se pretende atingir, no caso de uma empresa é a determinação de para onde a empresa dirigirá seus esforços e equivale a um resultado pré-estabelecido; objetivo funcional como um objetivo intermediário que deve ser atingido com a finalidade de alcançar os objetivos; e meta como um passo ou etapa perfeitamente quantificado e com prazo e responsabilidade definidos para alcançar os objetivos da empresa. Cassarro (2003) relata que alguns autores definem meta como o principal propósito da organização e se divide em metas, que são partes dos objetivos e outros autores definem objetivo como o propósito principal da organização e os objetivos são partes da meta. O autor utiliza a segunda proposição e destaca características que considera fundamentais tanto para estabelecer objetivos e como metas: que sejam claramente redigidos e adequadamente quantificados (para poder medir, avaliar e comparar os resultados).

É possível também definir um objetivo a partir da noção de comportamento. Um objetivo seria constituído a partir da definição do que se pretende conseguir, e da explicitação de situações com determinadas características com as quais é necessário que uma pessoa lide para atingir esse objetivo, das ações relevantes dessa situação para modificá-la na direção desejada (classe de respostas ou de ações) e do resultado que se pretende obter a partir dessa ação (classe de estímulos conseqüentes). A relação entre os três componentes é o que define o objetivo (Botomé, 1980). O nome do comportamento não é necessariamente o nome da ação, pois o nome do comportamento explicita a relação entre os seus três componentes e o nome da ação explicita a resposta, a atividade do organismo nessa relação. De forma semelhante,

em um objetivo, precisam ser determinadas as situações envolvidas, as ações e os resultados que se deseja alcançar. O exemplo de um objetivo profissional apresentado na Tabela 6.1 ilustra essa definição de objetivo.

TABELA 6.1

EXEMPLO DE UM OBJETIVO PROFISSIONAL ELABORADO DE ACORDO COM A NOÇÃO DE COMPORTAMENTO

Objetivo: Proporcionar conforto para as pessoas por meio de construções de ambientes		
Situação	Atividade	Resultados
Características do público atendido	Gerenciar a construção de ambientes confortáveis de acordo com o projeto elaborado (...)	Conforto para os moradores de acordo com suas necessidades e expectativas (...)
Necessidades do público atendido		
Recursos necessários		
Recursos disponíveis (equipe, dinheiro, materiais)		
Projeto de construção elaborado (...)		

O objetivo apresentado na Tabela 6.1 pode ser objetivo tanto de alguém que pretende ingressar em um curso superior para ser capaz de “Proporcionar conforto para as pessoas por meio de construções de ambientes” quanto de um profissional já formado cujo objetivo de sua atuação profissional está claramente definido como “Proporcionar conforto para as pessoas por meio de construções de ambientes”. A partir dessa noção de objetivo, mais do que decidir cursar um curso de engenharia civil, arquitetura ou mesmo administração (para o exemplo da Tabela 6.1), por exemplo, é necessário que a pessoa tenha clareza da função das atividades que realizará, das situações que irá lidar em sua vida profissional e do que precisará produzir a partir dessas atividades. Nos cursos universitários e profissionalizantes, muitas vezes a ênfase está nos conhecimentos sobre o que fazer, como fazer e porque fazer. Os conhecimentos sobre em que situações fazer e qual o produto do fazer raramente são integrados no ensino superior de forma que facilite aos alunos estabelecer essas relações. Quando o aluno tem clareza sobre qual é seu objetivo com sua formação profissional ele pode ficar mais atento ao que importa aprender. Nesse sentido, utilizar a noção de comportamento para elaborar objetivos

profissionais possibilita uma ampliação daquilo que é relevante ser ensinado para as pessoas elaborarem seus objetivos pessoais e profissionais.

Na Tabela 6.2 está ilustrado o exemplo de um objetivo profissional que pode ser elaborado por um profissional que já está formado. O exemplo apresentado mostra que “Realizar cursos”, “Ler sobre o assunto”, “Participar de grupo de estudos” não são objetivos em si, mas são as ações, as atividades que alguém faz, orientadas por uma situação e resultados bem definidos. Um objetivo elaborado dessa forma é orientador na hora de decidir que curso fazer, que atividades acadêmicas ou profissionais participar, pois um dos critérios importantes será: qual deles será mais efetivo para que a capacidade de intervir sobre o fenômeno com o qual lida profissionalmente seja aumentada. Além disso, ao concluir a atividade a pessoa terá mais parâmetro para avaliar do que apenas “gostei”, “não gostei”, “foi interessante”.

TABELA 6.2

EXEMPLO DE UM OBJETIVO DE UM PROFISSIONAL JÁ FORMADO ELABORADO DE ACORDO COM A NOÇÃO DE COMPORTAMENTO

Objetivo: Aprimorar capacidade de atuação profissional		
Situação	Atividade	Resultados
Capacidade de atuação profissional atual Conhecimento sobre atuação profissional disponível Necessidades sociais que requerem determinada capacidade de atuação profissional Características dos fenômenos com os quais o profissional formado lida... Recursos diversos para aprimorar a capacidade de atuação profissional (...)	Quaisquer ações que aprimorem a capacidade de atuação profissional (Realizar cursos, realizar leituras sobre determinados assuntos, etc.) (...)	Capacidade aumentada de intervir sobre fenômenos apropriadamente (...)

Objetivos pessoais também podem ser elaborados a partir da noção de comportamento. O exemplo apresentado na Tabela 6.3 apresenta o objetivo pessoal “Residir em local

confortável e seguro”. No exemplo apresentado, o mais importante não é comprar um imóvel, ainda que isso seja desejável. A pessoa tem condições de valorizar outros aspectos além do “adquirir” e pode reavaliar expectativas irrealistas ou onerosas como “ter uma casa luxuosa”.

TABELA 6.3

EXEMPLO DE UM OBJETIVO PESSOAL ELABORADO DE ACORDO COM A NOÇÃO DE COMPORTAMENTO

Objetivo: Residir em um local confortável e seguro		
Situação	Atividade	Resultados
Características pessoais; Características da família; Necessidades pessoais e familiares; Características da região onde vive (população, crescimento, níveis de violência); Recursos disponíveis (...)	Escolher um imóvel confortável localizado em bairro seguro para morar (comprar ou alugar) (...)	Sentimento de segurança e conforto próprio Sentimento de segurança e conforto dos familiares (...)

Ao utilizar essa noção de objetivo pessoal e profissional, a pessoa que elabora os objetivos terá a oportunidade mudar a perspectiva daquilo que de fato é importante, pois além de explicitar aquilo que se pretende alcançar, a função de alcançá-lo também é destacada. Quando o resultado a ser produzido está claro e é relevante pessoalmente e profissionalmente, a pessoa passa a depender menos de elogios, reconhecimento ou status social, pois ela obtém maior capacidade de avaliar se o seu trabalho está trazendo os resultados que são importantes (Botomé e Kubo, 2002). Oliveira (2008) demonstra a indistinção entre atividades e funções que funcionários de uma organização filantrópica de assistência social apresentam. A autora mostra que os funcionários descrevem suas funções da mesma forma que suas atividades, evidenciando que o “motivo”, a função mais importante para realizarem as atividades não é clara para essas pessoas. Na proposição de objetivos apresentada nas Tabelas 6.1, 6.2 e 6.3, um aspecto fundamental é essa distinção, em que o objetivo revela a função das atividades que a pessoa fará. Essa mudança de conceito parece ser desejável na construção do que se chama “qualidade de vida no trabalho” ou “satisfação no trabalho”, sendo relevante tanto para a pessoa que projeta sua vida profissional quanto para a sociedade.

A partir da apresentação dos exemplos de objetivos é possível notar a complexidade de comportamentos requeridos da pessoa que projeta a vida profissional para elaborar objetivos sob essa perspectiva. Para ser capaz de “Elaborar objetivos pessoais” e “Elaborar objetivos profissionais” a etapa de caracterização de variáveis precisa ter sido feita com cuidado, pois essa caracterização fornecerá as informações para identificar as situações, atividades e resultados que compõem os objetivos. Elaborar um objetivo profissional requer a caracterização de variáveis profissionais (tipos de situações, tipos de atividades, tipo de população atendida, formação profissional, etc.) para compor os três componentes do objetivo e a avaliação de outras variáveis relacionadas aos objetivos profissionais: condição social própria e da população que será atendida; condição econômica da região em que irá atuar; variáveis pessoais e familiares; entre outras. Da mesma forma, para elaborar objetivos pessoais é necessário caracterizar variáveis pessoais para compor o objetivo e a avaliação das outras variáveis envolvidas.

Alguns critérios que podem ser orientadores para as pessoas comporem seus objetivos: atividades que gosta de fazer, situações que percebem que precisam ser mudadas, melhoradas, aperfeiçoadas, situações que gostariam que fossem diferentes ou melhores na sociedade, e também coisas que gostaria de obter como resultado para si. Malschiltzky (2004) lista alguns aspectos que podem ser utilizados para uma pessoa definir seu “projeto de vida pessoal/profissional”: o tipo de ambiente de trabalho que gostaria de pertencer; o papel que gostaria de desempenhar em sua carreira profissional; os fatores de realização; os resultados financeiros que almeja. Nesse sentido, a caracterização apropriada das variáveis relacionadas a “Projetar a vida profissional” pode ser uma condição facilitadora desse processo.

O local das classes de comportamentos relativas à “Elaborar objetivos pessoais” e “Elaborar objetivos profissionais” no conjunto de classes componentes de “Projetar a vida profissional” ainda precisa ser avaliado. Para Oliveira (2001), os objetivos são orientadores para a formulação de estratégias empresariais. O autor propõe que é necessário primeiro elaborar os objetivos, a partir da análise de ambiente interno e externo à empresa, para então formular as estratégias (maneiras) para alcançar os objetivos. Também para Cassarro (2003) é necessário primeiro estabelecer um objetivo para depois planejar como viabilizá-lo. O objetivo é “preexistente” ao planejamento que é feito para viabilizá-lo. As proposições desses autores indicam que as classes de comportamentos relacionadas à “Elaborar objetivos pessoais e profissionais” precedem classes relacionadas à “Planejar a vida profissional” e, portanto, não são componentes dessa classe. Nesse sentido, ao incorporar as classes

relacionadas à elaboração de objetivos pessoais e profissionais ao conjunto de “Projetar a vida profissional” será necessário avaliar se essa classe pertence à classe geral “Caracterizar variáveis relacionadas à projetar a vida profissional”.

6.2.2 Decidir-se profissionalmente é um processo comportamental básico e fundamental para “Projetar a vida profissional”

De acordo com Melo-Silva e col. (2004), em geral, os programas de orientação profissional visam auxiliar as pessoas nas decisões sobre estudo, formação profissional e trabalho, sendo tradicionalmente destinados a jovens em dúvida sobre a carreira universitária. No programa de orientação profissional apresentado por Moura (2001) e utilizado para obter os dados para identificar as classes de comportamentos que compõem a classe mais geral “Projetar a vida profissional” e, em outros, como o programa proposto por Ivatiuk (2004), é possível observar que há uma ênfase no próprio processo de “decidir-se profissionalmente”, que é uma parte do “Planejar a vida profissional”. Nesses programas, há uma preocupação em descrever e ensinar os comportamentos relacionados à capacidade de “decidir-se” em uma situação profissional e que pode ser generalizada para outros contextos. Conforme apresentado na Figura 6.1, a classe de comportamentos “Decidir-se profissionalmente” definida como componente de “Planejar a vida profissional” envolve os subconjuntos “Criar estratégias para decidir-se profissionalmente” e “Selecionar alternativas profissionais” e a classe de comportamentos “Identificar as melhores opções profissionais a serem consideradas”.

A classe de comportamentos “Criar estratégias para decidir-se profissionalmente” (OP1) abrange apenas uma classe de comportamentos, que ainda é geral “Identificar alternativas de solução para problemas relacionados ao processo de decidir-se por uma profissão” (OP2). As ações envolvidas nessas operações (AC), a maneira de fazer (A), o conhecimento necessário (B) e as situações para agir (C e D) para fazer isso ainda não foram identificadas a partir da organização das classes de comportamentos que compõem “Planejar a vida profissional”. Essa potencial “lacuna” de classes de comportamentos pode ser observada na Tabela 6.4 na qual está proposta uma seqüência de ensino do primeiro conjunto da classe geral “Planejar a vida profissional”, segundo critérios para definir seqüência de ensino apresentados por Botomé (1975). Contudo, as lacunas não são indicadores inequívocos de que há necessariamente classes de comportamentos nesses “lugares” que precisariam ser ainda descobertas. As lacunas também podem ser verificadas na Tabela 6.4.

Classes de comportamentos no sub-nível de abrangência “Comportamentos referentes a conseqüências ou decorrências relacionadas a fazer (ou deixar de fazer) algo” (RA) também estão relacionadas à classe geral “Planejar a vida profissional”. As classes de comportamentos nesse sub-nível evidenciam a necessidade de que a pessoa avalie sua responsabilidade decidir-se e também a responsabilidade em relação às conseqüências de suas escolhas para a sua própria vida.

TABELA 6.4

SEQÜÊNCIA DE ENSINO DE CLASSES DE COMPORTAMENTOS DO SUBCONJUNTO “DECIDIR-SE PROFISSIONALMENTE” (31) COMPONENTE DA OCUPAÇÃO ESPECÍFICA “PLANEJAR A VIDA PROFISSIONAL”

Item	Classe de Comportamentos
1.	Caracterizar seu papel no processo de projetar a vida profissional
2.	Identificar importância de sua participação ativa ao decidir-se profissionalmente
3.	Avaliar importância de sua participação ativa ao decidir-se profissionalmente
4.	Avaliar implicações pessoais do trabalho
5.	Avaliar implicações do trabalho na vida do indivíduo
6.	Avaliar importância das decisões profissionais em relação à realização pessoal
7.	Avaliar implicações sociais do trabalho
8.	Avaliar importância das decisões profissionais em relação à responsabilidade diante da comunidade
9.	Avaliar sua responsabilidade na opção curricular e profissional (...)
10.	Identificar alternativas de solução para problemas relacionados ao processo de decidir-se por uma profissão
11.	Criar estratégias para decidir-se profissionalmente
12.	Caracterizar impacto das conseqüências positivas e negativas advindas das decisões profissionais
13.	Avaliar impacto das conseqüências positivas e negativas advindas das decisões profissionais
14.	Identificar possibilidades profissionais
15.	Caracterizar possibilidades profissionais
16.	Avaliar possibilidades profissionais
17.	Identificar novas possibilidades de atuação profissional
18.	Caracterizar novas possibilidades de atuação profissional
19.	Avaliar novas possibilidades de atuação profissional
20.	Identificar características pessoais que ajudarão a delinear as melhores opções profissionais a serem consideradas (...)
21.	Identificar critérios pessoais para decidir-se profissionalmente
22.	Caracterizar critérios pessoais para decidir-se profissionalmente
23.	Avaliar critérios pessoais para decidir-se profissionalmente
24.	Identificar critérios de exclusão/ inclusão de opções profissionais
25.	Identificar variáveis para compor critérios para decidir-se profissionalmente
26.	Caracterizar variáveis para compor critérios para decidir-se profissionalmente
27.	Avaliar variáveis para compor critérios para decidir-se profissionalmente (...)
28.	Selecionar critérios de decidir-se
29.	Selecionar alternativas profissionais
30.	Identificar as melhores opções profissionais a serem consideradas (...)

Dentre as classes de comportamentos do sub-nível RA (classes de 1 a 9 na Tabela 6.4), a classe “8 Avaliar importância das decisões profissionais em relação à responsabilidade diante da comunidade” merece destaque por ser uma das classes que se refere à preocupação com a função social do trabalho. Ainda que poucas classes de comportamentos relacionadas ao conceito de campo de atuação profissional tenham sido encontradas, é possível identificar que há uma preocupação em programas de orientação profissional com a consideração de necessidades sociais além das demandas de mercado. Soares (2002) também propõe uma atividade para o jovem imaginarem-se desempenhando um papel na sociedade e inseridos em um sistema de produção. Contudo, a classe de comportamento encontrada (8) ainda está em um nível de abrangência menor que se refere à avaliação da responsabilidade da escolha profissional em relação à comunidade, mas classes que se referem à como fazer, com que fazer e em que situações apresentar comportamentos que levem em consideração as necessidades sociais ainda precisam ser encontradas.

A Figura 6.1 mostra que o outro subconjunto de “Decidir-se profissionalmente”, a classe de comportamentos “Selecionar alternativas profissionais”, envolve classes de comportamentos que se referem identificação, caracterização e avaliação de oportunidades profissionais. Teixeira e Gomes (2005) demonstraram a partir de um estudo sobre decisão de carreira entre estudantes de fim de curso universitário, que perceber oportunidades é uma das variáveis que mais contribuiu para a decisão sobre a carreira na população investigada, indicando que essa é uma classe de comportamentos importante para “Planejar a vida profissional” e a relevância das classes de comportamentos relacionadas à avaliação de oportunidades profissionais para o processo de “Projetar a vida profissional”.

Outro subconjunto de classes de comportamentos componentes de “Selecionar alternativas profissionais” é “Selecionar critérios para decidir-se”. É possível notar, na Figura 6.1, que as classes de comportamentos que compõem essa classe são gerais e não especificam tipos de variáveis que podem ser critérios para decidir-se profissionalmente. As classes se referem à identificação, caracterização e avaliação de critérios pessoais de decisão e de variáveis que podem compor os critérios, sem especificar nenhuma dessas possíveis variáveis. É importante que a pessoa que projeta a vida profissional identifique os próprios critérios de decisão que estabelece, contudo, esse trabalho pode ser facilitado se algumas variáveis forem previamente explicitadas pelo orientador profissional. Neiva (2003) identificou alguns critérios para escolher uma profissão que são apresentados em um jogo para facilitar a escolha profissional: ambiente de trabalho (onde trabalhar, com quem, em que ambiente); objetos,

conteúdos de trabalho (com que trabalhar); atividades de trabalho (fazendo o que... e como?); rotinas de trabalho (quando e quanto trabalhar?); retornos (produtos) do trabalho (o que desejo obter com meu trabalho?). Dessa forma, seria possível detalhar mais as classes de comportamentos da classe “Selecionar critérios para decidir-se”, acrescentando classes de comportamentos que se referem à critérios específicos que são importantes de serem identificados ao planejar e projetar a vida profissional. Esta lacuna está ilustrada na Tabela 6.4 antes da classe de comportamento 17.

E qual a relação entre “Elaborar objetivos pessoais e profissionais” e “Decidir-se profissionalmente”? A classe “Decidir-se profissionalmente” se refere a um processo de identificar diversas alternativas possíveis relativas a uma determinada de decisão, definir critérios e selecionar, de acordo com os critérios elaborados, as melhores opções. Considerando o processo de “decidir-se” como um processo básico, ao elaborar um objetivo, várias decisões precisarão ser feitas, sendo que “Decidir-se” deveria preceder “Elaborar objetivos pessoais e profissionais”. Contudo, ao se referir ao processo de “Decidir-se profissionalmente” há uma especificidade em relação ao tipo de decisão: se refere a uma decisão relativa ao desenvolvimento e continuidade da vida profissional. Nesse sentido, os objetivos já elaborados podem orientar o processo decisório: se alguém tem o objetivo de “Aprimorar sua capacidade de atuação profissional” precisará ser capaz de identificar as diversas oportunidades para fazer isso, identificar alguns critérios de decisão como “disponibilidade de tempo necessária”, “local”, “qualidade do curso ou material”, “custos”, entre outros, avaliar quais os melhores critérios para decidir e então selecionar uma das opções. De certa forma, os objetivos indicam os tipos de decisão que precisarão ser tomadas.

Sendo o processo de “Decidir-se profissionalmente” definido desta forma, será possível notar, a partir das definições de estratégia na próxima seção (6.2.3), que esse processo se confunde com “Elaborar estratégias para atingir um objetivo”. A distinção não é simples e ainda precisará ser refinada, porém, a classe de comportamentos “Decidir-se profissionalmente” enfatiza mais o processo comportamental necessário para ser capaz de, em certo sentido, “elaborar as estratégias”. Por outro lado, a classe “Elaborar estratégia”, como será apresentado, parece enfatizar mais os aspectos que precisam ser considerados para definir “como fazer” para alcançar um objetivo.

6.2.3 Planejar estratégias de ação para concretizar decisões profissionais

Tendo delimitado o que fazer (“Elaborar objetivos”) é necessário definir com clareza como fazer, quais as estratégias para alcançar os objetivos propostos. Oliveira (2001) define estratégia empresarial como a relação entre a empresa e o ambiente, de forma que a empresa procura definir e operacionalizar meios para maximizar os resultados da interação estabelecida; é a forma estruturada e desenvolvida pela empresa para alcançar de forma adequada e diferenciada seus objetivos para o futuro. Já Cassaro (2003), considera que o processo de planejamento equivale à definição de estratégias.

A classe de comportamentos “Planejar estratégias de ação para concretizar decisões profissionais” componente da classe geral “Planejar a vida profissional” apresentada na Figura 6.1 envolve classes de comportamentos relacionadas à elaboração e seleção de metas pessoais e profissionais de médio e longo prazo, à caracterização de ponto de partida, pontos intermediários e ponto de chegada para o alcance de metas e à avaliação desses “pontos” que podem ser considerados as etapas envolvidas em uma meta.

Quais os critérios que orientam a elaboração de metas? De acordo com a definição de Oliveira (2001) uma meta é um passo para alcançar um objetivo adequadamente quantificado e com prazo bem definido. Essa definição parece apropriada no conjunto de classes de comportamentos que está sendo proposto. Outras características de uma meta são apresentadas por autores que se referem à meta SMART: eSpecific, Mensurável, Atingível, Relevante e Temporal (Teles, 2004). Para definir uma meta em relação ao objetivo apresentado na Tabela 6.2, seria necessário definir, por exemplo, o tempo que se gastaria para realizar atividades para aperfeiçoar a capacidade profissional, e o prazo em que essas atividades deveriam ser finalizadas, a relevância da atividade selecionada para atingir o objetivo.

Outros conceitos tais como atividades, etapas, recursos complementam as noções de objetivos e metas e parecem estar relacionados com a classe de comportamentos “Planejar estratégias de ação para concretizar decisões profissionais”. A noção de atividades já está apresentada na proposição de objetivo: é aquilo que a pessoa faz que se relaciona com seu ambiente antecedente e conseqüente. São de fato as atividades, tarefas, execução de técnicas que serão realizadas para produzir resultados desejáveis diante de uma situação. A noção de etapas pode ser útil para organizar objetivos e atividades em uma seqüência temporal que facilite alcançar os objetivos. Ao organizar etapas de desenvolvimento de projetos podem ser

utilizados critérios como: urgência, relevância (em relação aos objetivos), interesse (Oliveira, 2001, p. 68).

Os recursos se referem àquilo que é necessário para alcançar um objetivo (condições financeiras, recursos físicos, condições pessoais, disponibilidade de tempo, parceiros profissionais) (Xavier, 1997; Malschitzky, 2004; Xikota, 2004). Ao projetar a vida profissional é necessário ter clareza sobre os recursos necessários, os recursos que já estão disponíveis e aqueles que terão que ser conseguidos. “Adquirir um recurso” não pode ser definido como um objetivo pessoal ou profissional, segundo definição do que constitui um objetivo (Botomé, 1981), mas pode constituir uma etapa necessária para alcançar um objetivo. Utilizando novamente os exemplos apresentados nas Tabelas 6.1 e 6.2, é possível supor que “Cursar Engenharia Civil” é um recurso necessário para alguém ser capaz de “Proporcionar conforto para as pessoas por meio de construções de ambientes” (objetivo Tabela 6.1) e se constituirá em uma etapa a ser realizada. Já para o exemplo apresentado na Tabela 6.2 “Cursar Engenharia Civil” pode ser exatamente a atividade selecionada para “Aprimorar capacidade de atuação profissional”, se for considerado que esse objetivo foi elaborado por alguém que já trabalha na área de construção, mas não tem ensino superior.

A explicitação desses conceitos que podem ser utilizados por alguém que está projetando e, especificamente, planejando sua vida profissional indica que há lacunas várias de classes de comportamentos que precisam ser identificadas para completar a classe geral “Planejar a vida profissional”. “Caracterizar o que são recursos”; “Caracterizar o que são atividades”; “Caracterizar o que são etapas”; “Caracterizar o que são metas”, “Definir recursos necessários para alcançar os objetivos”, “Identificar recursos disponíveis”, “Identificar formas de obter recursos faltantes”, “Definir atividades a serem realizadas para atingir os objetivos”, “Identificar etapas que serão realizadas para atingir um objetivo” são exemplos de classes de comportamentos que podem ser acrescentadas para compor a classe geral “Planejar a vida profissional”, provavelmente como classes componentes da classe de comportamentos “Planejar estratégia de ação para concretizar decisões profissionais”. Essas lacunas podem ser observadas na Tabela 6.5 entre as classes de comportamento 52 e 53. A decomposição dos complementos das classes de comportamentos também pode dar origem à outras classes. Por exemplo, considerando que “recursos necessários” envolvem “condições pessoais”, “recursos materiais”, “recursos financeiros”, entre outros, a classe “Definir recursos necessários para alcançar os objetivos” pode ser decomposta em “Definir recursos

materiais necessários para alcançar os objetivos”, “Definir recursos financeiros para alcançar os objetivos” e assim por diante.

TABELA 6.5

SEQÜÊNCIA DE ENSINO DE CLASSES DE COMPORTAMENTOS DO SUBCONJUNTO “PLANEJAR ESTRATÉGIA DE AÇÃO PARA CONCRETIZAR DECISÕES PROFISSIONAIS” (54) COMPONENTE DA OCUPAÇÃO ESPECÍFICA “PLANEJAR A VIDA PROFISSIONAL”

Item	Classe de Comportamentos
32.	Avaliar importância da elaboração de um plano para decidir-se profissionalmente
33.	Identificar elementos básicos que devem compor um plano para decidir-se profissionalmente
34.	Distinguir metas pessoais irrealistas ou fantasiosas entre as demais
35.	Elaborar metas pessoais adequadas e realistas de curto prazo
36.	Elaborar metas pessoais adequadas e realistas de médio prazo
37.	Elaborar metas pessoais adequadas e realistas de longo prazo
38.	Avaliar metas pessoais
39.	Selecionar metas pessoais relacionadas ao alcance de metas profissionais de médio e longo prazo
40.	Distinguir metas profissionais irrealistas ou fantasiosas entre as demais
41.	Elaborar metas profissionais adequadas e realistas de curto prazo
42.	Elaborar metas profissionais adequadas e realistas de médio prazo
43.	Elaborar metas profissionais adequadas e realistas de longo prazo
44.	Avaliar metas profissionais
45.	Selecionar metas profissionais relacionadas ao alcance de metas profissionais de médio e longo prazo
46.	Identificar ponto de partida para o alcance de metas
47.	Caracterizar ponto de partida para o alcance de metas
48.	Identificar pontos intermediários para o alcance de metas
49.	Caracterizar pontos intermediários para o alcance de metas
50.	Identificar ponto de chegada para o alcance de metas
51.	Caracterizar ponto de chegada para o alcance de metas
52.	Avaliar passos para a concretização de metas a partir de novas aprendizagens
53.	Redefinir passos para a concretização de metas a partir de novas aprendizagens
	(...)

Os trabalhos de orientação profissional cujo foco é a escolha de uma profissão ainda apresentam poucas referências a comportamentos de “Planejar a vida profissional”. Nas referências sobre “Planejamento de carreira”, informações que indicam comportamentos dessa classe são encontrados com mais frequência. Provavelmente esse é um dos aspectos que contribuiu para que fossem encontradas poucas classes de comportamentos relacionadas à classe geral “Planejar a vida profissional”, visto que as obras se referiam a um programa para escolha profissional e a um programa de informação profissional. Em geral, em programas de orientação profissional, algumas das exigências são atender em período de tempo bem delimitado e restrito, orientar as pessoas especificamente para momentos mais críticos da vida profissional (escolha de curso superior, re-escolha, mudança de carreira). Com essa demanda, as possibilidades de atuação do orientador profissional acabam restringindo-se ao processo de decidir-se profissionalmente e mais raramente, à elaboração de metas, permanecendo uma

lacuna no que poderia ser o ensino de comportamentos relacionados ao desenvolvimento de uma vida profissional. Porém alguns questionamentos são necessários: “Seria relevante ensinar jovens que estão escolhendo uma profissão a planejarem mais sistematicamente sua vida profissional”? “Seria relevante ensiná-los a elaborar objetivos, metas e um plano de ação para sua vida pessoal e profissional”? “Qual a relevância de ensinar jovens em fase de escolha profissional a planejarem sua vida profissional”?

6.2.4 A complexidade de planejar e prever o desenvolvimento da vida profissional

No conceito de planejamento está envolvido necessariamente algum grau de previsão do futuro, de forma que ser capaz de “prever” parece um comportamento fundamental para alguém planejar com mais segurança sua vida profissional. De acordo com Matus (1996), quando alguém planejar está escolhendo seu próprio futuro, ou seja, em algum grau está não apenas prevendo, mas tentando moldar um futuro. Mas quanto é possível que a previsão feita ao planejar se aproxime da realidade futuro? Alguns comportamentos podem aumentar a probabilidade de a previsão ser mais acertada? Dentre as classes de comportamentos distribuídas na classe geral “Planejar a vida profissional” foram encontradas apenas duas classes mais diretamente relacionadas à capacidade de “prever o desenvolvimento da vida profissional” que se referem à caracterização e avaliação das conseqüências das escolhas profissionais. Contudo, essas classes são ainda gerais e se referem a apenas um aspecto: a escolha realizada.

No caso da classe mais geral de comportamentos “Projetar a vida profissional” e da classe geral “Planejar a vida profissional”, o comportamento de prever está relacionado com a capacidade de prever o próprio desenvolvimento profissional, prever os dados relacionados às variáveis que a pessoa que projeta a vida profissional pode controlar e as variáveis que não são diretamente e exclusivamente controladas pela pessoa, como contexto social, econômico, político em que vive. A capacidade de prever relacionada ao planejamento de vida e de profissão envolve múltiplas e complexas variáveis, o que o torna um comportamento difícil de ser bem delimitado e ensinado.

Algumas atividades propostas em programas de orientação profissional parecem estar relacionadas em algum grau à comportamentos de prever o futuro profissional. Atividades como entrevistar profissionais de áreas profissionais de interesse, encenar diferentes papéis profissionais e até mesmo obter informações profissionais parecem ter como um dos objetivos

que a pessoa seja capaz de identificar algumas sensações, atividades, tarefas, dificuldades que serão enfrentados caso sigam determinada profissão e, com isso, aumentar a possibilidade de escolhas bem feitas. Em um grau ainda pequeno, essas atividades trazem algum grau de previsão sobre como será a vida profissional futuro caso uma determinada escolha profissional seja feita.

Que outros aspectos precisam ser previstos por alguém ao projetar sua vida profissional? O comportamento de prever situações relacionadas ao desenvolvimento da própria vida profissional é relativamente complexo, dada a quantidade de variáveis envolvidas que precisam ser levadas em consideração para compor um cenário de futuro coerente. Smith (1996) problematiza que o planejamento da vida não é tão simples quanto o planejamento diário ou de atividades de uma empresa. Para Smith (1996) as tarefas de planejamento de vida são muito mais complexas, vagas e abstratas que o planejamento de atividades diárias. Além disso, o autor considera que enquanto o planejamento diário pode explicitar uma seqüência concreta de decisões e ações para alcançar uma meta, o resultado de um planejamento de vida pode ser apenas uma vaga intenção. A Tabela 6.6, adaptada de Smith (1996) apresenta as principais distinções feitas pelo autor entre planejamento diário e planejamento de vida para explicitar a complexidade do planejamento de vida.

Essa complexidade de variáveis e situações, do tempo relativo ao planejamento, da qualidade do conhecimento existente para planejar para longo prazo indica a dificuldade de prever um determinado cenário coerente para o futuro e de prever também acontecimentos a primeira vista mais simples como recursos que serão necessários e que estarão disponíveis para executar um determinado plano, tempo que será necessário para concretizá-lo, pessoas que estarão relacionadas ao desenvolvimento desse plano no futuro, conseqüências de mais longo prazo de determinado plano na própria vida e na vida daqueles que lhe são próximos.

TABELA 6.6

COMPARAÇÃO DAS CARACTERÍSTICAS DE TAREFAS DE PLANEJAMENTO DIÁRIO E DE PLANEJAMENTO DE VIDA. ADAPTADO DE SMITH (1996)

Característica	Planejamento diário e tarefas de resolução de problemas de laboratório (em pesquisas sobre comportamento de planejar)	Planejamento de vida
Metas	Geralmente uma única meta	Geralmente metas múltiplas e muito complexas
	Meta específica (ou facilmente definida)	Meta tem que ser criada (freqüentemente uma tarefa complexa para definir a meta)
	Meta exata, concreta	Metas tendem a ser vagas, abstratas
	Prioridade de ambiente fácil para planos com metas múltiplas	Prioridade de ambiente difícil para planos com metas múltiplas; metas de alto conflito e incompatibilidade
	Realização da meta iguala a solução e conclusão de tarefa: problema fechado e alvo estático	Realização da meta geralmente abre novas metas: um problema aberto e um alvo ativo (mutável)
	Metas são “ponderadas”: envolvimento emocional relativamente pequeno. Altos custos imediatos de insucesso, mas mínimos no longo prazo	Metas são entusiasmadas: alto investimento emocional. Altos custos de insucesso no longo prazo (ex.: em relação à auto-estima).
Conhecimento	A maioria completos (enredo de rotina)	Imperfeito (muitos enredos)
Tempo	Geralmente de curto prazo	Geralmente de longo prazo
	Elevadamente limitado	Flexível
Recursos	Recursos necessários conhecidos e geralmente disponíveis no início	Recursos necessários nem sempre são conhecidos e não necessariamente disponíveis
Ações	Alto controle	Baixo controle
	Relativamente simples; hierarquicamente organizadas	Altamente complexo; seqüência pouco nítida
	Freqüentemente precisão detalhada de “plano de ação” antes que a ação comece	Freqüente reconstrução de vago plano de ação
	Reconhecimento rápido do erro e rápida recuperação dos erros	Freqüentemente baixo reconhecimento de erros e baixa recuperação
Figurantes	Geralmente planejador único; memória única, mas pode envolver orientação de outros	Geralmente mais de um planejador (grupos, família, mentos)

Um aspecto central da discussão de Smith (1996) é o papel das interações sociais na seleção de objetivos e planejamento de vida. Para Smith (1996), mesmo metas individuais precisam ser sincronizadas, na maioria das vezes, com desejos e planos de outros. Essa constatação evidencia ainda mais a importância de caracterizar e avaliar a influência de fatores sociais, familiares, políticos. E, mais do que isso, indica a necessidade de não apenas avaliar a influência, mas de considerar e integrar os planos e o curso de vida de outros no próprio processo de projetar a vida profissional. Smith (1996) questiona, por exemplo, se as metas escolhidas pelas pessoas incluem outras pessoas como co-autores. O autor destaca que as pessoas não pensam apenas em si mesmas quando fazem planos de vida, mas pensam significativamente nos outros que participam de suas vidas e, inclusive constroem planos para a vida de outros. Mais do que isso, as pessoas procuram convencer os outros a seguir esses planos, deliberadamente ou não. E da mesma forma são persuadidos pelos outros. Além disso, Smith (1996) constata que muitos planos e mesmo desejos para o futuro surgem a partir de discussões e interações entre duas ou mais pessoas, corroborando a importância do comportamento verbal no processo de planejar a vida profissional explicitado por Moura (2001).

Em uma perspectiva mais ampla, Matus (1996) é outro autor que descreve a complexa relação entre o “homem individual”, a sociedade e o “homem social” e avalia as implicações dessa relação para o planejamento de vida. O autor constata que o coletivo dos homens é responsável pela realidade em que vivemos e pelas mudanças sociais. No entanto, o homem individual não se reconhece como parte produtora dessa realidade. “Todos somos responsáveis por mover ou arrastar a realidade para onde queremos; mas ao mesmo tempo somos inconscientemente arrastados nessa direção que não desejamos. Todos conduzimos o processo de mudança situacional, mas sem capacidade de impor rumo. Somos condutores conduzidos” (Matus, 1996, p.11).

O planejamento pode ser, com frequência, conflitante visto que diferentes forças sociais lutam por futuros distintos. Assim, no planejamento é necessário considerar que o meio no qual se desenvolve pode ser um meio resistente, que se opõe à nossa vontade, e que essa oposição vem de outros homens com diferentes visões, objetivos, recursos e poder, e não da natureza. Nesse sentido, o planejamento de vida precisa estar sempre em movimento para acompanhar o movimento da própria sociedade e dos acontecimentos que não podem ser controlados e determinados por um “homem individual”. Um plano de vida não pode ser fixo, estático e rigidamente delimitado como pode ser o planejamento de tarefas diárias. Isso

evidencia que a capacidade de prever estará sempre restrita à capacidade de cada um de identificar com mais ou menos precisão as condições sociais, políticas, econômicas atuais, as tendências de mudanças, as condições de vida de pessoas próximas, entre outras variáveis.

Existe algum recurso que pode auxiliar as pessoas a lidarem com a complexidade inerente ao processo de projetar, prever e planejar a vida profissional? O conhecimento produzido pela administração chamado “planejamento estratégico”, “administração ou gestão estratégica” pode fornecer instrumentos de previsão de cenários (ambientes, situações) futuros que pode ser útil para planejar a vida profissional. Alguns autores que trabalham com planejamento de carreira já identificaram esse conhecimento como uma contribuição nesse processo (Xikota, 2004; Malschitzky, 2004; Xavier, 1997; Feliciano, Castro e Araújo, 2006). Para Xikota (2004), o planejamento da carreira individual pode ser considerado como qualquer outro tipo de planejamento, mas se aproxima mais do planejamento estratégico. Xavier, (1997) propõe que a carreira profissional seja gerenciada como um negócio por meio dos recursos da administração.

De forma semelhante ao que acontece no planejamento de vida profissional ou pessoal, no planejamento de empresas, já foi constatada a complexidade de situações que precisam ser consideradas para definir os rumos das organizações para médio e longo prazo principalmente com dramáticas e rápidas mudanças que aconteceram nas últimas décadas no cenário mundial (Malschitzky, 2004). Para Oliveira (2001), o processo de implantação e acompanhamento de estratégias empresariais ocorre em circunstâncias de constante mudança e nesse sentido, a estratégia não deve ser considerada como um plano fixo ou determinado, mas um esquema orientador em um fluxo de decisões.

Uma distinção entre “planejamento estratégico” e “planejamento de longo prazo” é explicitada por Alday (2000) que enfatiza que os planejamentos de longo prazo que se baseiam apenas na extrapolação de situações passadas não permitem antever a realidade ambiental futura. O autor enfatiza que os planejamentos tradicionais de médio e longo prazo, com previsões, cronogramas, planos de ação pré-estabelecidos podem criar apenas a ilusão de exatidão de forma que o mais importante passa a ser seguir o plano e não explorar oportunidades. Para que uma empresa obtenha sucesso, na concepção de Alday (2000), é útil conciliar projeção de futuro e planejamento. Projetar o futuro, no sentido proposto por Alday (2000), envolve decidir como agir de acordo com o ambiente imediato e futuro próximo e planejar se refere a identificar ações gerenciáveis para efetuar o que foi decidido. Nessa perspectiva, é necessário interpretar continuamente o futuro. A solução encontrada pelas

empresas parece ser de evitar planejamentos rígidos de longo prazo e utilizar um modelo de atualização constante de informações para avaliar e redefinir objetivos e metas conforme necessário (Alday, 2000; Oliveira, 2001; Cusumano e Markides, 2002). O comportamento de prever se limita à previsão de cenários (ambientes) de curtos períodos de tempo e envolve a capacidade de rapidamente incorporar novas informações para novamente prever.

Nesse contexto, é possível planejar uma vida profissional? Com todas as dificuldades do planejamento de vida apresentadas por Smith (1996) e com as estratégias, métodos, técnicas, recursos, desenvolvidos por empresas enfatizando a necessidade de prever, planejar, estabelecer objetivos e metas constantemente, é possível planejar o curso de uma vida profissional? Essa complexidade indica que a questão do planejamento de vida ainda é pouco clara mesmo para profissionais da área e evidencia a necessidade de pesquisas e investimentos sobre o fenômeno de “planejar a vida”. Contudo, a constatação de Oliveira (2001) de que a estratégia deve servir mais como um esquema orientador do que como um plano fixo sugere o início de uma proposição para atender a necessidade de mais conhecimento sobre o processo de planejar a vida: planejar tem como consequência um “fio” orientador para guiar o desenvolvimento profissional, mas o plano não pode ser uma obsessão e precisa ser revisado constantemente e modificado quando necessário. No Capítulo 7, a apresentação das classes de comportamentos componentes das classes gerais “Desenvolver, Avaliar e Aperfeiçoar projeto de vida profissional” possibilitará aprofundar essa discussão.

A quantidade de conhecimento que ainda é necessário produzir sobre a classe geral de comportamentos “Planejar a vida profissional” fica evidenciada a partir do mapeamento de classes mais e menos gerais que ainda não foram identificados por meio do procedimento e das obras utilizadas. O conjunto de conhecimento sobre “planejamento estratégico” e “administração estratégica” não pode ser desconsiderada na continuidade de pesquisas sobre planejar a vida profissional. Algumas das técnicas que podem ser úteis nessa definição são: análise de cenários e ambientes, análise SWOT, planos de ação (Oliveira, 2001). Essas técnicas explicitam procedimentos padronizados para visualizar cenários para as organizações para próximos 2 a 5 anos, avaliar as oportunidades disponíveis e estruturar-se para aproveitá-las.

Contudo, as especificidades de “planejar a vida profissional” também precisam ser consideradas ao utilizar conceitos da administração para identificar os comportamentos dessa classe geral. Uma dessas especificidades foi destacada por Smith (1996) que se refere à participação e interferência de outras pessoas no processo de planejar. Outro aspecto a ser

considerado são as próprias características pessoais que influenciam no processo, ressaltando a importância do desenvolvimento apropriado de comportamentos da classe geral “Autoconhecer-se” e as decorrências de não ser capaz de “Avaliar níveis de controle de variáveis pessoais envolvidas no processo de decidir-se profissionalmente” ao planejar a vida profissional.

Apenas duas classes mais abrangentes foram encontradas como componentes da classe geral “Planejar a vida profissional”. Contudo, a avaliação do que está envolvido no comportamento de “planejar” evidencia que as classes encontradas ainda são insuficientes para completar essa sistema comportamental de “Projetar a vida profissional”. Ser capaz de elaborar objetivos avaliando as condições necessárias para ação, o tipo de ação que será requerido e as prováveis decorrências pessoais, profissionais e sociais é um comportamento de valor que necessita ser ensinado. A classe de comportamentos “decidir-se profissionalmente” se refere a um processo básico que será realizado diversas vezes ao longo da vida profissional e, por isso, necessita ser aprendido com qualidade e ser aperfeiçoado. A classe de comportamento “Planejar as estratégias de ação para concretizar decisões profissionais” envolve o estabelecimento de metas, recursos, condições, prazos para atividades relacionadas ao alcance dos objetivos propostos. A avaliação da complexidade de “Planejar a vida profissional” foi evidenciada pela discussão das variáveis envolvidas no comportamento de prever o desenvolvimento da vida profissional que muitas vezes não podem ser controladas pela pessoa que planeja, evidenciando ainda mais a importância de descobrir os comportamentos que faltam para completar a classe.

**CLASSES DE COMPORTAMENTOS COMPONENTES DAS CLASSES GERAIS
“DESENVOLVER O PROJETO DE VIDA PROFISSIONAL”, “AVALIAR O
PROJETO DE VIDA PROFISSIONAL” E “APERFEIÇOAR O PROJETO DE VIDA
PROFISSIONAL”**

Mais do que as classes gerais “Caracterizar variáveis relacionadas a projetar a vida profissional” e “Planejar a vida profissional”, as três classes que nomeiam esse título facilmente se confundem. Quando alguém desenvolve algo precisa ser capaz de acompanhar o que faz de forma a avaliar os resultados que está obtendo e rapidamente aperfeiçoar o seu próprio fazer (Alday, 2000; Oliveira, 2001). Contudo, cada uma das classes “Desenvolver projeto de vida profissional”, “Avaliar projeto de vida profissional” e “Aperfeiçoar projeto de vida profissional” são distintas e envolvem classes de comportamentos diferentes. A apresentação de uma cadeia comportamental dos três processos tornaria mais evidente a distinção entre as classes e mais explícita a relação de dependência entre eles.

7.1 As classes de comportamento que compõem as classes gerais de comportamentos de Desenvolver, Avaliar e Aperfeiçoar o projeto de vida profissional representam em conjunto apenas 11% do total de classes de comportamentos encontradas

Na Figura 7.1, estão apresentadas as gerais classes de comportamentos “Desenvolver projeto de vida profissional” e “Avaliar projeto de vida profissional” (sub-nível OP) componentes da classe mais geral “Projetar a vida profissional”. A classe geral de comportamentos “Desenvolver o projeto de vida profissional” abrange duas classes de comportamentos derivadas diretamente da literatura. Uma dessas classes é “Executar estratégia de ação para concretizar decisões profissionais” no sub-nível “Tarefas componentes de uma ocupação” e a outra classe é “Avaliar importância da implementação do plano para decidir-se profissionalmente” no sub-nível “Comportamentos referentes a conseqüências ou decorrências relacionadas a fazer (ou deixar de fazer) algo” (RA1).

Em relação à forma de distribuição das classes de comportamentos, é possível notar que as classes que compõem a classe geral “Avaliar a vida profissional” estão concentradas no nível de abrangência “Classes de comportamentos relacionados ao manejo de instrumentos ou recursos envolvidos com o que precisa ser feito”, sub-nível “Comportamentos imediatamente relacionados à maneira de fazer algo” (A).

classes de comportamentos desse subconjunto referem-se a avaliar funcionalidade das opções pessoais e funcionalidade das opções profissionais atuais.

As classes de comportamentos componentes da classe geral “Aperfeiçoar projeto de vida profissional” estão apresentadas na Figura 7.2. No sub-nível “Ocupação geral” está a classe mais geral de comportamentos “Projetar a vida profissional” e no sub-nível “Ocupação específica” está a classe “Aperfeiçoar projeto de vida profissional”. Mais 13 classes de comportamentos estão distribuídas nos demais sub-níveis de abrangência, dentre as quais, cinco classes foram derivadas diretamente da literatura (caixas brancas) e oito foram acrescentadas a partir dos dados (caixas cinzas).

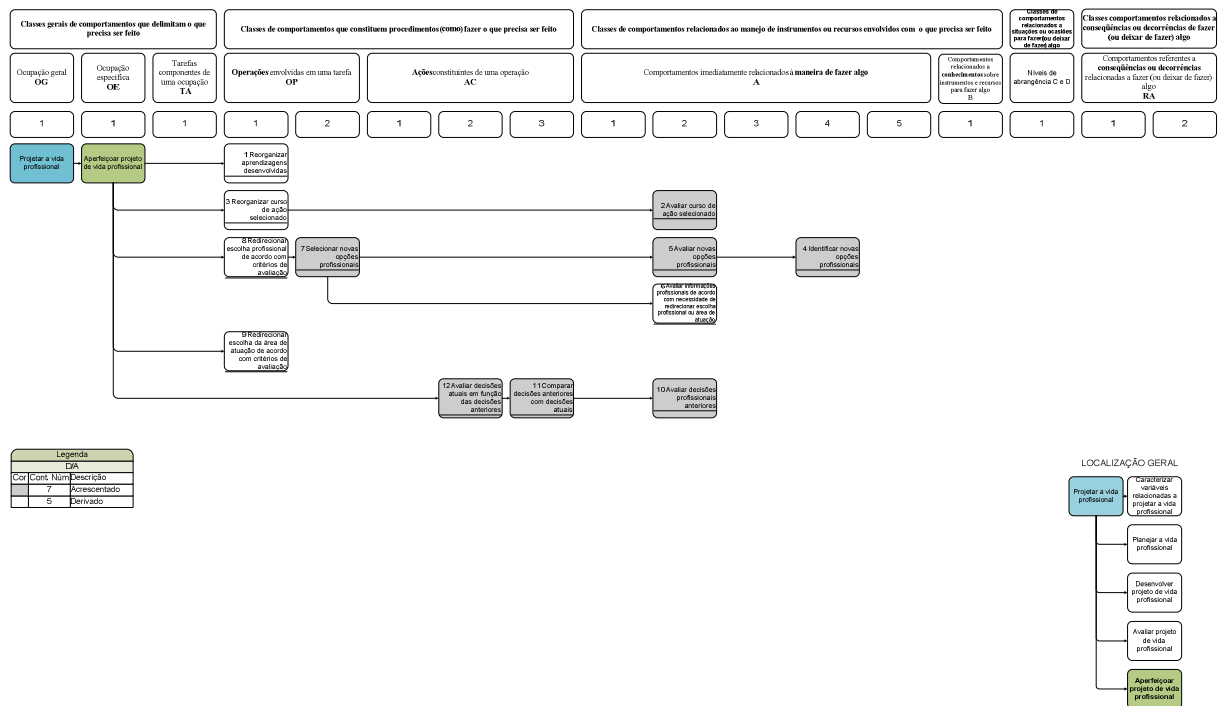


Figura 7.2: Conjunto de classes de comportamentos da classe geral “Aperfeiçoar projeto de vida profissional” organizadas em níveis de abrangência.

As classes de comportamentos estão concentradas nos sub-níveis de abrangência “Operações envolvidas em uma tarefa” (OP), com cinco classes de comportamentos e “Comportamentos imediatamente relacionados à maneira de fazer algo” também com cinco classes de comportamentos.

As classes de comportamentos diretamente relacionadas à “Aperfeiçoar projeto de vida profissional” são: “Reorganizar aprendizagens desenvolvidas”; “Reorganizar curso de

ação selecionado”; “Redirecionar escolha profissional de acordo com critérios de avaliação”; “Redirecionar escolha da área de atuação de acordo com critérios de avaliação”; “Avaliar decisões atuais em função das decisões anteriores”.

Na Figura 7.2 aparecem os seguintes verbos distribuídos nos sub-níveis: verbo “Identificar” no sub-nível A4; verbo “Avaliar” no sub-nível A2 e AC2; “Comparar” no sub-nível AC3; “Selecionar” OP2; e verbos “Reorganizar” e “Redirecionar” no sub-nível OP1.

7.2 São necessários investimentos em pesquisa para descobrir outras classes componentes das classes gerais “Desenvolver o projeto de vida profissional”, “Avaliar o projeto de vida profissional” e “Aperfeiçoar o projeto de vida profissional”

A baixa proporção de comportamentos para compor a classe geral “Desenvolver projeto de vida profissional” requer uma avaliação do tipo de intervenção realizado tradicionalmente em orientação profissional. Os dados evidenciam que o trabalho do orientador profissional é encerrado quando a pessoa faz algumas decisões, e quanto muito, planeja alguns aspectos de sua vida. O acompanhamento do que acontece depois disso ainda não é objeto de divulgação de forma sistemática e intensa por orientadores profissionais. Quais seriam os benefícios de identificar os comportamentos relacionados a “Desenvolver a vida profissional”? É relevante ensinar esses comportamentos? Que tipos de comportamentos deveriam compor essa classe geral?

Uma das classes de comportamentos que foi encontrada para compor a classe geral “Desenvolver a vida profissional” é pouco abrangente (sub-nível RA) e se refere à avaliação da importância de implantar o plano para decidir-se profissionalmente. A outra classe é muito abrangente (sub-nível TA) e se refere à execução propriamente dita das estratégias de ação para concretizar as decisões profissionais. Conforme pode ser observado na Figura 7.1 e na Tabela 7.1 há grande lacuna de classes de comportamentos entre a classe no sub-nível TA e a classe no RA.

TABELA 7.1

SEQÜÊNCIA DE ENSINO DE CLASSES DE COMPORTAMENTOS DA OCUPAÇÃO ESPECÍFICA
“DESENVOLVER PROJETO DE VIDA PROFISSIONAL”

Item	Classe de Comportamentos
1.	Avaliar importância da implementação do plano para decidir-se profissionalmente (...)
2.	Executar estratégia de ação para concretizar decisões profissionais

Uma parte dos comportamentos relativos a “Desenvolver a vida profissional” de fato, não necessita ser aprendida em programas de orientação profissional, pois se refere à capacidades específicas de atuação de cada profissão que precisam ser desenvolvidas nos cursos profissionalizantes, de graduação e pós-graduação e por meio da própria atuação profissional. Em alguns programas de orientação profissional há menção da “execução do plano” como uma das etapas da orientação profissional. No Modelo Desenvolvimentista de Avaliação e Orientação de Carreira (MDAOV) criado por Super (1983, citado por Oliveira, Guimarães e Coleta, 2006), na quarta e última etapa de seu programa, que foi nomeada “Orientação”, um dos conjuntos de atividades inclui: 1) Planejamento da ação; 2) Execução; 3) Acompanhamento e revisão dos resultados. Oliveira e col. (2006) destacam que o maior objetivo da MDAOV é capacitar o orientando para caracterizar a carreira como um processo em constante desenvolvimento e para identificar os aspectos relacionados aos diferentes momentos da carreira. A preocupação com os comportamentos dos orientandos após a finalização do programa de orientação profissional também é considerada por Malschitzky (2004) que propõe duas etapas de um programa de orientação para a carreira desenvolvido no Brasil relacionadas ao acompanhamento do desenvolvimento daquilo que foi planejado pelo orientando: “Acompanhamento do plano de carreira” e “Encontro anual de alunos que participaram do Diagnóstico Pessoal/Profissional”. Nas etapas iniciais do programa o orientando é incentivado a buscar novas informações relacionadas às suas necessidades de desenvolvimento, inclusive por meio de participação em cursos extracurriculares oferecidos pela instituição em que o programa é oferecido. Durante a etapa de “acompanhamento do plano de carreira” são realizados encontros bimensais para verificar os objetivos que estão sendo atingidos e as dificuldades encontradas. Na etapa denominada “Encontro anual de alunos que participaram do Diagnóstico Pessoal/Profissional”, os orientandos têm oportunidade de avaliar as experiências que vivenciaram e dificuldades encontradas no mercado de trabalho e identificar novas oportunidades e outras necessidades de desenvolvimento.

É possível notar, porém, que ainda há pouca sistematização sobre os comportamentos relacionados a “Desenvolver projeto de vida profissional” a serem ensinados em programas de orientação profissional. As atividades propostas por Malschitzky (2004) indicam que um comportamento importante, provavelmente, é “verificar objetivos alcançados” e para isso é necessário que a pessoa elabore formas de “medir” seu desenvolvimento profissional. A elaboração de metas de acordo com os critérios de ser específica, mensurável, atingível, e

temporal (Malschitzky, 2004; Teles, 2004), provavelmente são facilitadores do processo de identificar formas de medir o desenvolvimento do projeto elaborado. Autores da administração indicam a importância de ter indicadores para medir e avaliar o desempenho dos projetos em execução (Oliveira, 2001; Magretta, 2002). Porém os comportamentos de verificar objetivos alcançados e medir o desenvolvimento, como será apresentado, ainda parecem mais relacionados com “Avaliar projeto de vida profissional”, o que requer uma distinção entre as classes gerais e evidencia ainda mais a pouca clareza sobre os comportamentos envolvidos em “Desenvolver projeto de vida profissional” relevantes de serem ensinados em um programa para ensinar as pessoas a projetarem a vida profissional. A necessidade de pesquisas para completar o conhecimento sobre essa classe geral de comportamentos é evidenciada pela ausência de expressões indicativas de comportamentos dessa classe, de sistematização sobre esse fenômeno e explicitada pela relevância desse tipo de comportamento para quem projeta sua vida profissional.

A classe geral de comportamentos “Avaliar projeto de vida profissional” envolve duas classes de natureza distinta: avaliar o próprio processo de decisão profissional realizado (9) e avaliar a situação profissional atual (18). A avaliação do processo de decisão realizado possibilita organizar formas melhores de decidir, distinguir critérios úteis dos irrelevantes para que os próximos processos de decidir sejam melhores. A avaliação da condição profissional atual, por sua vez, possibilita avaliar o quão próximo dos objetivos a pessoa está e reelaborar objetivos, quando for necessário. Na Tabela 7.2 está apresentada a proposição de uma seqüência de ensino para as classes de comportamentos de “Avaliar projeto de vida profissional” e as indicações de potenciais lacunas de classes de comportamentos que ainda necessitariam serem encontradas.

As classes de comportamentos menos abrangentes que compõem a classe “Avaliar processo de decisão profissional” se referem à identificação, caracterização e avaliação dos resultados alcançados no processo de decidir-se profissionalmente e de restringir opções profissionais e, mais especificamente, à avaliação da escolha de uma profissão profissional e de uma área de atuação. As classes de comportamentos componentes de “Avaliar condição profissional atual” se referem à avaliação de mudanças pessoais e ambientais ao longo do tempo e da funcionalidade das opções pessoais e profissionais realizadas. Contudo, conforme indicado na Tabela 7.2, ainda é necessário mais investimentos para avaliar a suficiência das classes já identificadas e, se for o caso, descobrir que outras classes de comportamentos mais específicas compõem a classe geral “Avaliar projeto de vida profissional”.

TABELA 7.2

SEQÜÊNCIA DE ENSINO DE CLASSES DE COMPORTAMENTOS DA OCUPAÇÃO ESPECÍFICA
“AVALIAR PROJETO DE VIDA PROFISSIONAL”

Item	Classe de Comportamentos
	(...)
1.	Identificar resultados alcançados no processo de decidir-se profissionalmente
2.	Caracterizar resultados alcançados no processo de decidir-se profissionalmente
3.	Avaliar resultados alcançados no processo de decidir-se profissionalmente
4.	Identificar resultados alcançados no processo de restringir opções profissionais
5.	Caracterizar resultados alcançados no processo de restringir opções profissionais
6.	Avaliar resultados alcançados no processo de restringir opções profissionais
7.	Avaliar escolha profissional realizada
8.	Avaliar escolha da área de atuação
	(...)
9.	Avaliar processo de decisão profissional
10.	Avaliar mudanças ambientais ao longo do tempo
11.	Avaliar mudanças pessoais decorrentes de mudanças ambientais ao longo do tempo
12.	Identificar alteração da funcionalidade de opções pessoais
13.	Caracterizar alteração da funcionalidade de opções pessoais
14.	Avaliar constantemente funcionalidade de opções pessoais
15.	Identificar alteração da funcionalidade de opções profissionais
16.	Caracterizar alteração da funcionalidade de opções profissionais
17.	Avaliar constantemente funcionalidade de opções profissionais
	(...)
18.	Avaliar condição profissional atual

As referências a comportamentos que podem estar relacionados com as classes gerais “Avaliar projeto de vida profissional” e “Aperfeiçoar projeto de vida profissional” aparecem descritas juntas na literatura, de forma que “avaliar” é considerado uma condição para “aperfeiçoar” o que está sendo feito. Alday (2000) considera o “controle estratégico” como uma das etapas da administração estratégica em que “controlar” envolve “monitorar” e “avaliar” o processo para, então, “melhorá-lo”. Contudo, a etapa de “melhorar”, ou seja, “aperfeiçoar” não é considerada uma etapa separada das demais com características peculiares. De fato, “avaliar” e “aperfeiçoar” são classes complementares, pois a principal função da avaliação é gerar informações que possibilitem corrigir, modificar ou aperfeiçoar aquilo que está sendo feito, porém são processos comportamentais distintos e necessitam ser definidos como tal.

As funções do controle, avaliação e acompanhamento durante a fase de implantação de estratégias organizacionais são explicitadas por Oliveira (2001): a) identificar erros que levam ao desvio do planejado para corrigi-los e evitar a reincidência; b) possibilitar que os resultados obtidos pela realização das operações se aproximem dos resultados esperados; c) verificar se as estratégias elaboradas são apropriadas para alcançar os objetivos; d) gerar informações periódicas para que seja possível intervir no processo quando necessário. Essas

funções do controle, avaliação e acompanhamento de um projeto explicitadas por Oliveira (2001) indicam classes de comportamentos que podem compor as classes “Avaliar projeto de vida profissional” e “Aperfeiçoar projeto de vida profissional”, contudo, para isso é necessário separar o que se refere à avaliar e o que se refere à aperfeiçoar. As classes de comportamentos relativas à “Avaliar projeto de vida profissional” provavelmente terão como produto geral o aumento da probabilidade de aperfeiçoar esse projeto. Por exemplo, a partir da função do controle de estratégias de “identificar erros que levam ao desvio do planejado para corrigi-los e evitar a reincidência” é possível identificar uma classe de comportamentos da classe geral “Avaliar projeto de vida profissional”: 1) “Identificar erros que levam ao desvio do planejado”; e duas classes de comportamentos da classe geral “Aperfeiçoar projeto de vida profissional”: 1) “corrigir erros” e 2) “elaborar estratégias para evitar a reincidência de erros”. É necessário destacar também a dimensão ética envolvida nos procedimentos de avaliação e aperfeiçoamento. Por meio da avaliação e da correção daquilo que se faz profissionalmente é que é possível garantir que a dimensão ética seja observada: garantir menores custos pessoais e sociais, proporcionar maiores benefícios para a pessoa que projeta sua vida profissional, para as pessoas com as quais convive e para a sociedade.

Apesar de terem sido encontradas apenas 12 classes de comportamentos componentes da classe geral “Aperfeiçoar projeto vida profissional”, é possível observar na Figura 7.2 a especificidade das classes de comportamentos que compõem essa classe que possibilitam distingui-la de “Avaliar projeto de vida profissional”. Na seqüência de ensino de classes de comportamentos da classe geral “Aperfeiçoar projeto de vida profissional” apresentada na Tabela 7.3, também é possível observar as classes e as lacunas encontradas.

Os verbos que nomeiam as classes de comportamentos indicam a diferença da classe geral de comportamentos apresentada na Tabela 7.3: “reorganizar”, “redirecionar”, “comparar”. Isso significa que aperfeiçoar projeto de vida profissional é diferente de fazer apenas fazer novamente o processo de caracterizar variáveis, planejar, avaliar e desenvolver. Aperfeiçoar envolve o refinamento de alguns comportamentos e o desenvolvimento de novos comportamentos como organizar as aprendizagens desenvolvidas, avaliar o “curso de ação selecionado” (e também o curso de ação que foi de fato desenvolvido), comparar decisões que foram feitas no passado com decisões que estão sendo feitas atualmente. Além de redirecionar decisões e estratégias. As variáveis envolvidas na classe geral “Aperfeiçoar projeto de vida profissional” se referem, provavelmente, às variáveis envolvidas nas demais classes gerais, mas se referem também a uma história de desenvolvimento do projeto de vida profissional.

TABELA 7.3

SEQÜÊNCIA DE ENSINO DE CLASSES DE COMPORTAMENTOS DA OCUPAÇÃO ESPECÍFICA
“APERFEIÇOAR PROJETO DE VIDA PROFISSIONAL”

Item	Classe de Comportamentos
1.	Reorganizar aprendizagens desenvolvidas
2.	Avaliar curso de ação selecionado (...)
3.	Reorganizar curso de ação selecionado
4.	Identificar novas opções profissionais
5.	Avaliar novas opções profissionais
6.	Avaliar informações profissionais de acordo com necessidade de redirecionar escolha profissional ou área de atuação (...)
7.	Selecionar novas opções profissionais
8.	Redirecionar escolha profissional de acordo com critérios de avaliação
9.	Redirecionar escolha da área de atuação de acordo com critérios de avaliação
10.	Avaliar decisões profissionais anteriores
11.	Comparar decisões anteriores com decisões atuais
12.	Avaliar decisões atuais em função das decisões anteriores (...)

A necessidade de distinguir e completar as três classes gerais de comportamentos “Desenvolver projeto de vida profissional”, “Avaliar projeto de vida profissional” e “Aperfeiçoar projeto de vida profissional” é uma condição para completar a classe mais geral “Projetar a vida profissional”. Um programa de orientação profissional que utilize o conceito de “Projetar a vida profissional” e, portanto, que envolva essas três classes gerais de comportamentos será um avanço em relação ao que já é feito nesse campo de atuação. Porém, ainda são necessários muitos investimentos para que seja possível ampliar com segurança o campo de atuação profissional para possibilitar não apenas a orientação de pessoas em momentos críticos de sua vida profissional, mas “acompanhá-las” ao longo de sua vida por meio do ensino de comportamentos que as capacitem não apenas a decidir, escolher ou planejar, mas a perceberem o desenvolvimento de sua vida profissional como um sistema amplo e complexo e em constante desenvolvimento.

CLASSES DE COMPORTAMENTOS CONSTITUINTES DA CLASSE “PROJETAR A VIDA PROFISSIONAL” ORGANIZADAS EM UM SISTEMA COMPORTAMENTAL EVIDENCIAM COERÊNCIA ENTRE A ATUAÇÃO DO ORIENTADOR PROFISSIONAL E A PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO NESSA ÁREA E OUTRAS POSSIBILIDADES DE ATUAÇÃO AINDA POUCO EXPLORADAS PELO PROFISSIONAL DESSE CAMPO

A identificação de classes de comportamentos constituintes da classe geral “projetar a vida profissional derivadas de duas obras sobre programas de orientação profissional e com a posterior organização dessas classes em um sistema comportamental possibilitou avaliar as decorrências e limitações do procedimento utilizado para obter e organizar os dados, sintetizar as principais descobertas e lacunas relativas ao processo de “Projetar a vida profissional”, avaliar possibilidades de avanço no campo da orientação profissional a partir dos resultados obtidos e indicar possibilidades e necessidades de novas pesquisas relativas ao fenômeno investigado.

8.1 Avaliação do procedimento utilizado para obter e tratar os dados e organizar o sistema comportamental

8.1.1 Decorrências do procedimento utilizado para sistematizar o conhecimento já existente sobre o fenômeno “Projetar a vida profissional”

A proposta de organizar as classes de comportamentos de “Projetar a vida profissional” encontradas em um sistema comportamental apresenta um aspecto peculiar: o referencial de exame foram os comportamentos dos “orientandos” ou daqueles que pretendem ou necessitam “projetar a vida profissional”. A Associação Internacional para a Orientação Educacional e Vocacional (AIOSP) desenvolveu um projeto em 2003 para identificar as competências internacionais para orientadores educacionais e profissionais (Talavera e col., 2004). A definição das competências dos orientadores profissionais é uma das etapas para garantir a qualidade da atuação de orientadores profissionais e para tornar mais claras as funções desse profissional. Outra etapa é um empreendimento na definição dos comportamentos relevantes dos orientandos em relação ao seu desenvolvimento profissional. Identificar os comportamentos de quem projeta a vida profissional é uma perspectiva

diferente que contribui para tornar ainda mais evidente a função do orientador profissional: criar condições para que aprendizagens de valor sejam desenvolvidas pelos orientandos, respeitando as características pessoais e as necessidades de cada um.

Resultados de uma avaliação de trabalhos de orientação profissional e informação profissional realizados no Brasil realizada por Pimenta e Kawashita (1986, citados por Melo-Silva e col. 2003), possibilitou identificar que os objetivos dos programas investigados eram imprecisos, difusos e pouco operacionalizados, representavam uma situação idealizada, nem sempre condizente com a realidade e a consideração de aspectos sócio-históricos e políticos como determinantes de opções profissionais era genérica e distorcida. Os dados referem-se a programas de orientação profissional no Brasil na década de 1980 e não foram identificadas pesquisas semelhantes depois dessa para avaliar a evolução da qualidade dos objetivos propostos em programas de ensino. O procedimento utilizado para encontrar as classes de comportamentos componentes de “Projetar a vida profissional” constitui um procedimento detalhado para identificar objetivos de ensino, na medida em que as classes de comportamento encontradas são comportamentos-objetivo de um programa de ensino.

A identificação e caracterização das classes de comportamentos componentes de “Projetar a vida profissional” também se constituem em uma forma de transformar os conhecimentos disponíveis em comportamentos de valor. No método de coleta e organização de dados proposto, as obras de Moura (2001) e Dal Medico (2005) foram o conhecimento que possibilitaram a construção do sistema de classes de comportamentos componentes da classe geral “Projetar a vida profissional”. A partir dos comportamentos ou aspectos dos comportamentos já identificados pelas autoras foi possível configurar um sistema que explicita as relações entre classes de comportamentos componentes de “Projetar a vida profissional” e evidenciar a importância e o grau de adequação de cada uma ao conjunto.

Ao considerar o referencial de exame como o comportamento da pessoa que projeta a vida profissional isso exigiu cuidado ao transformar as unidades de análise obtidas a partir das obras de Moura (2001) e Dal Medico (2005), visto que mesmo quando o sujeito do fragmento de frase era o orientador profissional, foram encontrados aspectos do ambiente com os quais a pessoa que projeta a vida profissional lida ou necessitaria lidar. A transformação de verbos e complementos das unidades de análise para se referir a aspectos com os quais o orientando se relaciona evidencia a importância de identificar objetivos específicos para esses, pois as respostas esperadas do orientador profissional diante de uma situação são diferentes daquelas esperadas do orientando, e o orientador profissional precisa ser capaz de observar as duas

coisas: se está se comportando apropriadamente diante das situações para facilitar a aprendizagem dos alunos e se os comportamentos importantes estão sendo apresentados por estes. Sem a explicitação do qual é o comportamento relevante que o aluno necessita apresentar, o desenvolvimento e a avaliação do processo de orientação profissional podem ficar comprometidos.

A clareza na distinção entre “objetivos de ensino”, “atividades de ensino” e “atividades do professor” foi fundamental no processo de transformar aspectos da unidade de análise que se referiam ao comportamento do orientador profissional em aspectos que se referissem ao comportamento do orientando. Como objetivos de ensino foram considerados comportamentos (fenômeno definido pela relação entre os seus três componentes: classes de estímulos antecedentes, classes de respostas e classes de estímulos conseqüentes), que o aprendiz precisará ser capaz de apresentar fora do programa de ensino, em sua relação com seu ambiente pessoal ou profissional. Essa distinção possibilitou a construção de um mapa apenas com comportamentos do aprendiz.

Depois que as classes de comportamentos encontradas a partir da literatura foram organizadas nos níveis de abrangência e nas seqüências de ensino foi possível identificar diversas lacunas em potencial que indicam o que ainda é necessário descobrir, organizar ou completar para compor um sistema comportamental que sirva como guia do trabalho de orientadores profissionais ou para as próprias pessoas aprenderem a projetar sua vida profissional. As classes gerais que serviram para organizar os comportamentos de acordo com os níveis de abrangência propostas por Botomé (1977) foram fundamentais e esclarecedoras no processo de identificar lacunas, pois possibilitam evidenciar a natureza das classes de comportamentos, pelos menos em termos de suas abrangências, que ainda necessitariam serem encontradas.

Além disso, depois de organizadas as primeiras classes de comportamentos (as que foram derivadas e acrescentadas a partir das obras de Moura, 2001 e Dal Medico, 2005), o processo de acrescentar novas classes de comportamentos é facilitado, pois já há um sistema previamente organizado. Nos capítulos 5, 6 e 7, a sugestão de novas classes de comportamentos a partir de informações obtidas por outras fontes da literatura demonstra essa possibilidade de acréscimo de novos comportamentos e também de correção das classes já encontradas. O sistema organizado possibilita que sejam incorporadas rapidamente novas contribuições de diversos autores, de diversas áreas e tipos de conhecimento, que lidam com os fenômenos relacionados a “Projetar a vida profissional”. Dessa forma, organizar os

comportamentos de “Projetar a vida profissional” também é uma forma de sistematizar o conhecimento existente no campo da orientação profissional, atendendo à necessidade explicitada por Teixeira e col. (2007) de maior articulação dos procedimentos e conhecimentos produzidos pela orientação profissional.

Para acrescentar novos comportamentos, no entanto, é necessário observar o processo de transformação das informações em comportamentos, considerando os critérios que definem “comportamento”, para propor comportamentos de valor para as pessoas que projetam a vida profissional. O conhecimento que está disponível e os novos conhecimentos são as fontes nas quais é possível identificar situações com as quais a pessoa que projeta a vida profissional precisa ser capaz de lidar, as ações que produzem resultados relevantes e o tipo de resultado da ação desejado. O fato de utilizar diversas fontes de conhecimentos para identificar novas classes de comportamentos relacionadas à “Projetar a vida profissional” traz uma exigência ainda maior de rigor na definição dessas classes, pois sem um referencial que oriente esse trabalho ele poderá mais confundir do que esclarecer o que é de fato importante no processo de descoberta desses comportamentos profissionais. A avaliação dos conceitos que apareceram em algumas classes de comportamentos (habilidades, motivações, potencial de aprendizagem) é um exemplo dos cuidados necessários na transformação do conhecimento disponível em comportamentos das pessoas.

A necessidade de avaliar e substituir verbos para se referir apropriadamente à comportamentos é outro cuidado que merece destaque. Botomé (2001) evidencia a necessidade de avaliar a linguagem para se referir ao comportamento, pois alguns verbos se referem apenas à relação entre situação antecedente e ação, outros se referem apenas à ação da pessoa, e outros enfatizam a relação entre ação e consequência. Além disso, alguns verbos utilizados para se referir ao comportamento são apenas metáforas e não evidenciam com clareza o fenômeno que está sendo referido. Fagundes (2006) destaca a necessidade de utilizar linguagem científica na definição de comportamentos e isso inclui denominar com precisão, clareza e objetividade as ações e comportamentos da pessoa.

O método proposto possibilita derivar classes de comportamentos que podem ser utilizadas para constituir programas de ensino não apenas para “projetar a vida profissional”, mas também para “escolher uma profissão”, “mudar de profissão”, “planejar a carreira”. Os produtos do procedimento realizado até as etapas desenvolvidas nesse trabalho são o sistema comportamental e a elenco de comportamentos organizados em uma seqüência de ensino. De acordo com as características do público que será atendido, os comportamentos precisam ser

selecionados e reorganizados de acordo com as características, necessidades e repertório inicial da população. Dependendo do público atendido provavelmente será necessário identificar classes de comportamentos específicas para atender suas necessidades, visto que grande parte das classes de comportamentos propostas até o momento para “Projetar a vida profissional” são gerais.

8.1.2 Limitações e necessidades de aperfeiçoamento do procedimento utilizado

Uma das limitações do procedimento utilizado para a coleta e transformação dos dados se refere à quantidade de obras utilizadas, que embora tenham fornecido uma quantidade significativa de dados para serem transformados em comportamentos da classe geral “Projetar a vida profissional”, ainda é insuficiente para completar as cinco classes gerais componentes de “Projetar a vida profissional” propostas. Ficou demonstrado que uma fonte que pode ser útil para completar essas classes são as obras da área da Administração, principalmente do conhecimento sobre planejamento estratégico. Além de livros, outras fontes também podem ser utilizadas na continuidade desse empreendimento, como os comportamentos de pessoas que já se comportaram para “Projetar a vida profissional” descritos em artigos ou sistematizados a partir de observação direta.

Os critérios utilizados em cada etapa do método precisam ser refinados e definidos com maior precisão para garantir um conjunto de classes de comportamentos consistente quando outras obras forem utilizadas para derivar novas classes. As etapas e critérios necessitam ser aperfeiçoados para aumentar a precisão do tratamento de dados na continuação desse trabalho.

As classes de comportamentos encontradas já possibilitam indicar classes de comportamentos que constituem objetivos de ensino de um programa para ensinar a “Projetar a vida profissional”. Contudo, para desenvolver um programa de ensino considerando as exigências indicadas pelo conhecimento produzido sobre programação de ensino, algumas etapas ainda serão necessárias antes de definir atividades e unidades para o programa de ensino propriamente dito. Uma dessas etapas é a análise comportamental das classes de comportamentos nos três componentes (classe de estímulos antecedentes, classe de respostas e classe de estímulos conseqüentes). A etapa já realizada de identificação dos três componentes consistiu apenas em identificar os componentes que já estavam indicados na literatura. Porém, ainda é necessário completar aquilo que ainda não está claramente definido.

Em 91% do total de unidades de análise não foram encontradas classes de estímulos conseqüentes, indicando uma lacuna que precisa ser completada. Identificar as classes de estímulos antecedentes das classes de comportamentos é mais do que uma exigência formal do processo de programar o ensino. Quando o produto das ações das pessoas em seu ambiente está claramente definido, o professor tem subsídios claros para propor atividades de ensino que aumentem a probabilidade das relações entre os três componentes serem fortalecidas, para avaliar o quanto a pessoa aprendeu a transformar sua relação com o ambiente e para garantir que o aluno fique sob controle das alterações relevantes que produzirá por meio das próprias ações.

Outra etapa na construção de um programa de ensino das classes componentes de “Projetar a vida profissional” é organizar as classes de comportamentos pelo critério de cadeia comportamental. Esse procedimento possibilitará avaliar e aperfeiçoar as seqüências de ensino já proposta, além de aumentar ainda mais o conhecimento sobre o complexo fenômeno de “Projetar a vida profissional”. Também é necessário o desenvolvimento de um procedimento com critérios explícitos para avaliar conceitos identificados na literatura utilizados para se referir aos comportamentos das pessoas que escolhem, decidem, projetam sua vida profissional no sentido de ampliarem o conhecimento sobre os processos comportamentais relativos a “Projetar a vida profissional”.

O desenvolvimento de um empreendimento científico está inserido em um contexto de variáveis que precisam ser identificadas e, quando possível, controladas pelo pesquisador, tais como o conhecimento já produzido sobre o fenômeno investigado, as necessidades sociais e decorrências de produção do conhecimento e os próprios limites de repertório do pesquisador. A própria capacidade de análise, tratamento, organização e interpretação dos dados pelo pesquisador impõem limitações àquilo que é possível produzir por meio de um processo de produção de conhecimento. Portanto, uma parte das lacunas encontradas na organização das classes de comportamentos de “Projetar a vida profissional” em um sistema comportamental também pode estar relacionada com o repertório comportamental do pesquisador.

8.2 Possibilidades de avanço em programas de orientação profissional a partir dos resultados encontrados

As classes de comportamentos encontradas na literatura, propostas a partir dessas e as próprias lacunas de classes de comportamentos evidenciam possibilidades de ampliar o tipo

de intervenção tradicionalmente realizada em orientação profissional. Alguns autores indicam a possibilidade e necessidade de ampliação do campo de intervenção da orientação profissional. Para Melo-silva e col. (2003), por exemplo, além de auxiliar pessoas nas decisões relativas à trabalho e estudo, a orientação profissional pode contribuir com a educação profissional e a transição da escola para o trabalho. Trabalhos específicos estão sendo realizados para atender outras necessidades além da necessidade de decidir-se por uma profissão ou por um curso superior, tais como atendimento a adultos com dificuldades de ajustamento ao trabalho (Lassance, 2005), atendimento a pessoas desempregados (Gondim e col., 2001), orientação de carreira para universitários (Rocha, 2002; Malschitzky, 2004), preparação de pessoas para a aposentadoria (Rodrigues, Ayabe, Lunardelli e Canêo, 2005). Contudo, foram encontradas poucas propostas de um sistema mais amplo que possa ser orientador para intervenção sobre essas diferentes necessidades. As definições das competências internacionais do orientador profissional são um passo nesse sentido, mas a ênfase está nos comportamentos dos orientadores profissionais. O Modelo Desenvolvimentista de Avaliação e Orientação de Carreira (MDAOC) proposto por Super (1983, citado por Oliveira e col., 2006) é um desses modelos mais abrangentes, que envolve a caracterização minuciosa das variáveis que facilitam, dificultam, interferem nos processos de decisão sobre a profissão e envolve etapas de planejamento, execução e acompanhamento de resultados. Oliveira e col. (2006) consideram que o desenvolvimento de carreira, conforme descrito por Super (1980, citado por Oliveira e col.), inclui uma seqüência de “papéis” que as pessoas desempenham ao longo da vida, o que indica várias possibilidades de intervenção pelo orientador profissional. O MDAOC proposto por Super (1983, citado por Oliveira e col., 2006) pode ser uma fonte de dados apropriada para a continuação da tarefa de identificar classes de comportamentos componentes da classes geral “Projetar a vida profissional”.

É possível notar que o objeto de intervenção da orientação profissional não está claramente definido e os próprios estudiosos da área e profissionais do campo indicam necessidades de definições (Melo-Silva e col., 2004; Magalhães, 2007; Teixeira e col., 2007). Sparta (2003) evidencia a necessidade de adequar metodologicamente os processos de produção de conhecimento e de intervenção em orientação profissional e de investimentos para aprimorar as competências de pesquisadores e profissionais da área. O sistema comportamental proposto indica a possibilidade de definir um fenômeno mais abrangente que pode ser objeto de intervenção e de produção de conhecimento da orientação profissional, pela abrangência das classes gerais relacionadas à “Projetar a vida profissional” e também

pela facilidade em sistematizar diversos tipos de intervenção e conhecimento desse campo a partir desse sistema. As classes gerais de comportamentos identificadas (caracterizar variáveis relacionadas, planejar, desenvolver, avaliar e aperfeiçoar projeto de vida profissional) são importantes para qualquer pessoa preocupada com o desenvolvimento de sua vida profissional e com as decisões relativas à profissão, em qualquer etapa de sua carreira. As particularidades de cada tipo de população ou de necessidade das pessoas também precisam ser consideradas, mas com um sistema mais abrangente que oriente as decisões do orientador profissional em qualquer contexto.

A organização das classes de comportamentos relacionadas a “Projetar a vida profissional” possibilitou evidenciar a complexidade dessas classes. A partir da classe geral “Caracterizar variáveis relacionadas a projetar a vida profissional” foi possível explicitar a importância de não apenas identificar informações profissionais, caracterizar a influência de pessoas, assuntos e acontecimentos no processo de decidir, mas principalmente de avaliar o tipo de influência exercida por cada variável e a funcionalidade dessa influência, para modificá-la quando for necessário. O próprio verbo avaliar, que foi utilizado para nomear quantidade significativa das classes de comportamentos encontradas evidencia a complexidade dessas classes. Avaliar envolve ser capaz de caracterizar diversos aspectos de um conjunto, comparar, organizar e identificar implicações de cada um desses aspectos.

As classes gerais de comportamento “Planejar a vida profissional”, “Desenvolver projeto de vida profissional”, “Avaliar projeto de vida profissional” e “Aperfeiçoar projeto de vida profissional” se referem à comportamentos ainda pouco explorados ou sistematizados nos programas de orientação profissional. Essas classes indicam a possibilidade de ampliar o tipo de intervenção do orientador profissional. Um programa de orientação profissional que contemple as classes de comportamentos componentes de “Projetar a vida profissional” exigirá uma disponibilidade de tempo maior para que os comportamentos sejam aprendidos. O formato tradicional dos programas de orientação profissional é insuficiente para ensinar todos os comportamentos relevantes de forma apropriada. Esse formato é produto de uma necessidade que não pode ser desconsiderada: decidir-se por uma profissão. Contudo, é necessário ampliar esse modelo, de forma que os programas que atendem jovens em fase de escolha profissional sejam apenas uma das etapas do processo complexo de projetar a vida profissional. O programa de informação profissional proposto por Dal Medico (2005) apresenta essa característica de ser distribuído ao longo do tempo. A autora propõe que o programa tenha início já nas séries iniciais e continue até o ensino médio. Da mesma forma,

um programa de ensino para “Projetar a vida profissional” pode ser estendido a um período mais longo do tempo que inclua o período de formação profissional e de pós-formação.

A necessidade de uma ênfase maior na orientação das pessoas para decidirem-se profissionalmente considerando o conceito de campo de atuação também pode se constituir em um avanço nos programas de orientação profissional que possibilitará um ganho para os indivíduos e para a sociedade. Com o crescimento da população mundial, aumento ainda não controlado de poluição e diversos problemas sociais e ambientais que nossa sociedade e nosso planeta está enfrentando, orientar as pessoas a decidirem suas vidas considerando além de fatores como mercado de trabalho e necessidades pessoais, as necessidades da sociedade em que vivem é não apenas desejável, mas indispensável para garantir condições de vida apropriadas às pessoas. Um dado preocupante foi publicado na Revista Época Negócios (Santos, 2007) e reproduzida no site da Associação Brasileira de Orientadores Profissionais (ABOP) de que a geração de pessoas nascidas a partir de 1982 (conhecida como geração Y) é mais individualista, prefere recompensas de desempenho de curto prazo e privilegia interesses pessoais em detrimento de considerações profissionais. O mais preocupante é que o objetivo da publicação é indicar a necessidade de as empresas se adaptarem e responderem aos interesses desse novo perfil de profissional sem a avaliação das decorrências sociais de reforçar esse tipo de comportamento. Lassance e Sparta (2003) explicitam claramente:

“Atualmente, na sociedade pós-industrial, a Orientação Profissional tem dois caminhos a seguir: contribuir para a supervalorização do individualismo, assumindo a postura ideológica de reprodutora social das perversidades da nova ordem econômica mundial, ou promover uma reflexão crítica e ética sobre o compromisso social implicado nas escolhas profissionais dos indivíduos, assumindo um papel de agente de mudança social” (p. 18).

Prever quais podem ser as conseqüências de médio e longo (e até curto) prazo de uma sociedade cada vez mais individualista pode orientar a avaliação da relevância de ensinar comportamentos relacionados ao campo de atuação profissional e da função do orientador profissional e do seu compromisso ético com a sociedade.

8.3 Indicações de necessidades de avanços e possibilidades de novas pesquisas – novas perguntas de pesquisa

As classes de comportamentos encontradas constituem um sistema que amplia o conhecimento sobre o processo de “Projetar a vida profissional” pela identificação das classes

de comportamentos que compõem as cinco classes gerais dessa classe mais geral. A identificação de classes de comportamentos, sobretudo no sub-nível de abrangência “Comportamentos imediatamente relacionados à maneira de fazer algo” indicam que já há um conhecimento acumulado pela orientação profissional em relação a como fazer para caracterizar variáveis relacionadas às decisões, como fazer para decidir, etc. Contudo, mesmo com o acréscimo de comportamentos a partir dos dados da literatura (que representaram 39% das 302 classes de comportamentos encontradas) foram identificadas diversas lacunas de classes de comportamentos em relação às classes gerais e em relação aos níveis de abrangência.

A ausência de classes de comportamentos nos sub-níveis de abrangência “Comportamentos relacionados ao conhecimento sobre a maneira de fazer algo” (B), “Comportamentos relacionados à situação ou ocasião apropriada para fazer algo” (C) e “Comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo” (D) evidenciam lacunas que ainda precisam ser completadas nos sistema comportamental de “Projetar a vida profissional”. O fato desses níveis se referirem a classes de comportamentos menos abrangentes e, em geral, mais simples pode ter contribuído para que essas classes ocorressem menos freqüentemente em programas de orientação profissional. Além disso, a ocasião apropriada para fazer determinadas coisas pode estar sendo determinada pelo próprio contexto da orientação profissional: ao necessitar decidir sobre uma carreira, ao necessitar planejar as próximas etapas da vida profissional, etc.

A pergunta: “Quais classes de comportamentos compõem a classe geral projetar a vida profissional?” ainda não está respondida definitivamente, haja vista a quantidade de lacunas evidenciadas. A organização dessas classes em um sistema comportamental também ainda necessita ser reavaliada, no sentido de verificar os níveis de abrangência em que as classes estão alocadas e as relações de abrangência entre as classes de abrangência (quais classes são mais abrangentes, a que conjuntos pertencem). Ou seja, é necessário um refinamento do produto desse trabalho que ainda encontra-se incompleto. Após completar melhor o sistema comportamental de “Projetar a vida profissional” será necessário avaliar quais dos comportamentos são de fato significativos por meio de um programa-piloto.

Outras perguntas de pesquisa que podem ser derivadas desse trabalho são: Quais as classes de comportamentos necessárias para completar o sistema comportamental de “Projetar a vida profissional”? Quais, dentre as classes identificadas, são de fato relevantes para quem projeta a vida profissional? Quais as atividades mais apropriadas para um programa de ensino

das classes de comportamentos componentes de “Projetar a vida profissional”? Qual a melhor forma de organizar as classes de comportamentos em conjuntos para compor unidades de ensino? Quais os melhores recursos para avaliar a aprendizagem dos comportamentos da classe geral projetar a vida profissional?

O resultado do procedimento realizado foi o início da construção de um programa de ensino, em que algumas classes de comportamentos de “Projetar a vida profissional” já foram encontradas. Programar ensino, por sua vez, como produto de transformação de conhecimento em uma tecnologia que possibilita maximizar as condições para que comportamentos significativos para as pessoas que necessitam deles sejam aprendidos, representa uma contribuição relevante não só da Análise do Comportamento em especial, mas da integração de conhecimento produzido por diferentes pesquisadores e estudiosos de diferentes áreas, ainda que as contribuições específicas da Análise do Comportamento sejam as mais salientes. O conceito de comportamento (Skinner, 1953, 1969, Botomé, 2001, Catania, 1999), de contingência de reforço (Skinner, 1969), a noção de classe, de seqüência e cadeia comportamental, de análise de tarefas (Mechner, 1974) e de decomposição de comportamentos complexos (Botomé, 1977) são alguns dos conceitos que se referem a processos fundamentais para a construção de uma tecnologia de ensino. O próprio conhecimento da língua portuguesa constitui-se em recurso sem o qual, muito provavelmente a construção de qualquer sistema comportamental ficaria menos claro e menos útil. O conhecimento produzido pela Análise do Comportamento e particularmente o conceito de comportamento são uma contribuição para aumentar a compreensão dos fenômenos sobre os quais o orientador profissional intervém. Ao considerar que os processos importantes objetos de estudo e de intervenção do orientador profissional são comportamentos das pessoas é relevante o desenvolvimento de um sistema comportamental para orientar seu trabalho.

REFERÊNCIAS

- Abade, F. L. (2005). Orientação profissional no Brasil: uma revisão histórica da produção científica. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 6 (1), 15-24.
- Aguiar, M. A. F. de. (1997). Motivação e a organização. Em M. A. F. de Aguiar. *Psicologia aplicada à administração*, (pp. 252-271). São Paulo: Excellus.
- Alday, H. E. C. (2000). O Planejamento Estratégico dentro do Conceito de Administração Estratégica. *Revista FAE*, Curitiba, 3(2), 9-16.
- Balassiano, M., Ventura, F. E. C. & Fontes Filho, J. R. (2004). Carreiras e cidades: existiria um Melhor Lugar para se Fazer Carreira? *RAC*, 8 (3), 99-116.
- Batista, A. A. V., Vieira, M. J., Cardoso, N. C. S., & Carvalho, G. R. P. (2005). Fatores de motivação e insatisfação no trabalho do enfermeiro. *Revista da escola de enfermagem da USP*. São Paulo, 39 (1), 85-91.
- Bock, A. M. B. & Aguiar, W. M. J. (1995). Por uma prática promotora de saúde em Orientação Vocacional. Em: A. M. B. Bock, & Cols. *A escolha profissional em questão* (pp. 9-24). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Bergamini, C. W. Motivação e liderança. Em C. W. Bergamini. *Psicologia aplicada à administração de empresas: psicologia do comportamento organizacional*, (pp. 123-166). São Paulo: Atlas.
- Bohoslavski, R. (1987). *Orientação Vocacional: a estratégia clínica*. São Paulo: Martins Fontes.
- Botomé, S. P. (1975). *Um procedimento para encontrar os comportamentos que constituem as aprendizagens envolvidas em um objetivo de ensino*. (Texto didático) Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, Brasil.
- Botomé, S. P. (1977a). *Texto didático utilizado no curso de Psicologia para ensinar programação de ensino*. (Texto didático) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.
- Botomé, S. P. (1977b). *Atividades de ensino e objetivos comportamentais: no que diferem?* (Texto não publicado) Laboratório de Psicologia Experimental da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.
- Botomé, S. P. (1980). *Objetivos principais do ensino: a contribuição da análise experimental do comportamento*. Tese de doutorado, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.
- Botomé, S. P. (1985). O problema dos falsos “objetivos de ensino”. Em S. P. Botomé, (Org.). *Objetivos de ensino, necessidades sociais e tecnologia educacional*, (pp. 102-122). (Trabalho Premiado no Concurso Nacional de Monografias sobre Tecnologia Educacional) II Concurso Roquete Pinto de Monografias, FUNTEVE, Ministério da Educação.

Botomé, S. P. (1988). Em busca de perspectivas para a psicologia como área de conhecimento e como campo profissional. Em Conselho Federal de Psicologia. *Quem é o psicólogo brasileiro?* (pp. 273-297). São Paulo: Edicon.

Botomé, S. P. (1993). *Análise do comportamento de escrever uma dissertação*. (Texto não-publicado) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.

Botomé, S. P. (1998). *Análise do comportamento em educação: algumas perspectivas para o desenvolvimento de aprendizagens complexas*. (Texto não publicado) Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC. Brasil.

Botomé, S. P. (2001). Sobre a noção de comportamento. Em: H. P. M. Feltes & U. Zilles (Orgs.), *Filosofia: diálogo de horizontes*, (pp. 687-708). Caxias do Sul: EDUCS; Porto Alegre: EDIPUCRS.

Botomé, S. P. & Kubo, O. M. (2002). Responsabilidade social dos programas de pós-graduação e formação de novos cientistas e professores de nível superior. *Interação em Psicologia*, 6 (1), 81-110.

Botomé, S. P. & Kubo, O. M. (2003a). *Esquema ilustrativo de um conjunto de relações básicas entre os componentes de um comportamento e as possibilidades de alteração na força dessas relações*. (J. F. Gomes, Org.). (Texto didático) Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, Brasil.

Botomé, S. P. & Kubo, O. M. (2003b). *Objetivos de ensino como problema no ensino superior*. (Texto didático) Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, Brasil.

Botomé, S. P. & Kubo, O. M. (2004a). *O fenômeno de contingência de reforçamento e suas relações com o comportamento como uma relação entre classes de respostas e classes de estímulos componentes dos ambientes antecedentes e conseqüentes a essas classes de respostas*. (Texto didático) Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, Brasil.

Botomé, S. P. & Kubo, O. M. (2004b). *Por que a Análise do Comportamento inclui a experimentação como parte de seu nome: Análise Experimental do Comportamento?* (Texto didático) Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, Brasil.

Botomé, S. P., Kubo, O. M. & Souza, D. das G. de. (2004). *Generalidade e especificidade da linguagem e sua relação com classes de ações humanas*. (Texto didático) Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, Brasil.

Botomé, S. P., Kubo, O. M., Mattana, P. E., Kienen, N. & Shimbo, I. (2003). *Processos comportamentais básicos como objetivos gerais de comportamentos, ou competências para a formação do psicólogo*. Pesquisa em desenvolvimento junto ao Departamento de Psicologia e Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina.

Bressan, E. L., Godoy, A. M. A. de, & Lunardelli, M. C. F. (2004). Saúde Mental e Trabalho: Intervenções nas Relações entre Adolescentes Trabalhadores e Empresa. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 5 (2), 63-75.

Cassarro, A. C. (2003). *Sistema de informações para tomada de decisão*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.

Catania, A. C. (1999). *Aprendizagem: comportamento, linguagem e cognição*. (D. das G. de Souza et al., Trad), Porto Alegre: Artes Médicas Sul. (Originalmente publicado em 1998)

Coutinho, M. C. (1993). Subjetividade e Trabalho. Em D. H. P. Soares-Lucchiari (Org.), *Pensando e Vivendo a Orientação Profissional* (pp. 117-122). São Paulo: Summus.

Cunha, R.N. da e Isidro-Marinho, G. Operações estabelecidas: um conceito de motivação (2005). Em J. Abreu-Rodrigues e M.R. Ribeiro (orgs.) *Análise do Comportamento: pesquisa, teoria e aplicação*. Porto Alegre: Artmed, 27-44.

D'avila, G. T. & Soares, D. H. P. (2003) Vestibular: fatores geradores de ansiedade na “cena da prova”. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 4(1/2), 105-116.

Cusumano, M. A. & Markides, C. C. (2002). *Pensamento estratégico*. (A. B. Rodrigues, Trad.). Rio de Janeiro: Campus. (Originalmente publicado em 2001)

Decol, R. D. (2007). O que é ser bem-sucedido? *Revista Negócios*. 9. Editora Globo. Recuperado em dez de junho, 2008, de <http://epocanegocios.globo.com/Revista/Epocanegocios/0,,EDG79865-8378-9-1,00-O+QUE+E+SER+BEMSUCEDIDO.html>.

Dias, M. L. (1995). Família e escolha profissional. Em: A. M. Bock, B. & Cols. *A escolha profissional em questão* (pp. 93-118). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Dicionário Refa. (1985). *Organização empresarial: estudo do trabalho, planejamento, coordenação controle*. São Paulo: REFA.

Duran, R. I. A (1995). Orientação Profissional e a discussão sobre o trabalho. Em: A. M. Bock, B. & Cols. *A escolha profissional em questão* (pp.45-60). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Ehrlich, I. F., Castro, F. & Soares, D. H. P. (2000). Orientação profissional: liberdade e determinantes da escolha profissional. *Revista de Ciências Humanas*. 28, 61-79.

Feliciano, L.; Castro, M. D.; Araújo, V. S. *Definindo o futuro profissional através do planejamento de carreira*. (2008). Trabalho completo publicado em anais de congresso. XIX Encontro de Psicologia de Assis. Universidade Estadual Paulista, Assis, SP. Recuperado em 05 de maio, 2008, de http://www.assis.unesp.br/encontrosdepsicologia/ANAIS_DO_XIX_ENCONTRO/22_Luciana_Feliciano.pdf

Fernandes, E. C. (1996). *Qualidade de Vida no Trabalho*. Salvador: Casa da Qualidade.

Fiamengue, E. C. & Whitaker, D. C. A. (2003). Instrução superior e profissionalização feminina: as mães dos vestibulandos VUNESP e suas influências sobre as escolhas dos filhos (anos 80 x anos 90). *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 4 (1-2), 117-139.

Gehring, M. (2002). *Big Max - vocabulário corporativo: origens e histórias curiosas de centenas de palavras para você digerir*. São Paulo: Negócio Ed.

Gómez, S. G. O. A. (2006). *Análise do processo de decidir sobre a carreira profissional de psicólogos docentes universitários*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós- Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, Brasil.

Gondim, S. M. G., Almeida, A.B., Pena, A. C. & Figueiras, J. (2001). Aconselhamento profissional a desempregados: relato de uma experiência de formação acadêmica para o psicólogo organizacional e do trabalho. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 1(2), 45-72.

Greenhaus, J, H. & Cols. (1999). *Career management*. Orlando: Harcourt.

Gunther, I. de A. & Gunther, H. (1998). Brasília pobres, Brasília ricas: perspectivas de futuro entre adolescentes. *Psicologia, Reflexão e Crítica*, 11(2), 191-207.

Herzberg, F.; Mausner, B; Snyderman, B. B. (1959). *The motivation to work*. New York: John Wiley.

Holland, J. G. (1983). Comportamentalismo: parte do problema ou parte da solução? *Psicologia*, 9 (1), 59-75.

Holland, J. G. & Skinner, B. F. (1975). *A análise do comportamento*. (R. Azzi & C. Bori., Trad). São Paulo: EPU. (Originalmente publicado em 1961)

Hubner, M. M. C. e Marinotti, M. (2004). *Análise do comportamento para a educação: contribuições recentes*. Santo André, SP: ESETec Editores Associados.

Ivatiuk, A. L. (2004). *Orientação profissional para profissões não universitárias: perspectiva da análise do comportamento*. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, SP, Brasil.

Ivatiuk, A. L., & Amaral, V. L. A. R. do. (2004). Algumas Propostas da Análise do Comportamento para Orientação Profissional. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*. 5 (2), 21-29.

Kaufman, R. A. (1977). Evaluaciones de necesidades: internas y externas. *Revista de Tecnologia Educativa*, 1 (3), 84-91.

Keller, F. S. & Schoenfeld, W. N. (1968); *Princípios de psicologia: um texto sistemático na ciência do comportamento*. São Paulo: Herder.

Keller, F. S. (1983). Imagens da vida de um professor. *Psicologia*, 9(3), 1-18.

Kienen, N. (2008). *Classes de comportamentos profissionais do psicólogo para intervir, por meio de ensino, sobre fenômenos e processos psicológicos, derivadas a partir das diretrizes curriculares, da formação desse profissional e de um procedimento de decomposição de comportamentos complexos*. Tese de doutorado. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, Brasil.

Kienen, N. & Viécili, J. (2007). *Método: organização de um sistema para identificar e organizar classes de comportamentos profissionais específicas ou intermediárias em relação*

a uma classe geral de comportamentos. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, Brasil.

Kovács, I. (2003). Reestruturação empresarial e emprego. *Perspectiva*, 21(2), 467-494.

Krawulski, E. (1998). A orientação profissional e o significado do trabalho. *Revista da ABOP*, 2(1), 5-19.

Kubo, O. M. (2005). Análise do Comportamento e desenvolvimento de uma tecnologia pra o ensino: superação de preconceitos e perspectivas de avanços para o Século XXI: Resenha do livro “Análise do Comportamento para a Educação: contribuições recentes, organizado por Maria Martha Costa Hübner e Miriam Marinotti. Santo André (SP): ESETEc, 2004”. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 7(2), 267-270.

Kubo, O. M. & Botomé, S. P. (2001) Ensino-aprendizagem: uma interação entre dois processos comportamentais. *Interação em Psicologia*, 5, 133-171.

Kubo, O. M. & Botomé, S. P. (2003). A transformação do conhecimento em comportamentos profissionais na formação do psicólogo: as possibilidades nas diretrizes curriculares. Em M. Z. Brandão & col. (Org.). *Sobre comportamento e cognição: a história e os avanços, a seleção por conseqüências em ação*, (pp. 483-496). Santo André: ESETEc Ed. Associados.

Lacaz, F. A. de C. (2000). Qualidade de vida no trabalho e saúde/doença. *Ciência e saúde coletiva*, 5(1), 151-161.

Lassance, M. C. P. (2005). Adultos com Dificuldades de ajustamento ao Trabalho: Ampliando o Enquadre da Orientação Vocacional de Abordagem Evolutiva. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 6 (1), 41-51.

Lassance, M. C. P. & Sparta, M. (2003). A orientação profissional e as transformações no mundo do trabalho. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 4(1/2), 13-19.

Leite, E. M. (1996). Reestruturação produtiva, trabalho e qualificação no Brasil. Em: L. Bruno. (Org.). *Educação e trabalho no capitalismo contemporâneo: leituras selecionadas*. São Paulo: Atlas.

Levenfus, R. S. (1997). *Psicodinâmica da escolha profissional*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Limongi-França, A.C. & Arellano, E. B. (2002). Qualidade de Vida no Trabalho: o comportamento das pessoas na organização. Em: M. T. L. Fleury. *As Pessoas na Organização*. São Paulo: Editora Gente.

Lucchiari, D. H. P. S. (Org.). (1993). *Pensando e vivendo a orientação profissional*. São Paulo: Summus.

Luiz, E. C. & Kubo, O. M. (2007). Percepções de jovens com Síndrome de Down sobre relacionar-se amorosamente. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 13(2), 219-237.

Macedo, R. B. M. (1998). *Seu diploma, sua prancha: como escolher a profissão e surfar no mercado de trabalho*. São Paulo: Saraiva.

Magalhães, M. (2007). Distinções conceituais. Recuperado em 09 de julho, 2007, de http://www.abopbrasil.org.br/o_orientador.php.

Magalhães, M. & Redivo, A. (1998). Re-opção de curso e maturidade vocacional. *Revista da ABOP*, 2 (2), 7-28.

Magretta, J. (2002). *O que é gerenciar e administrar*. (H. S. Melo, Trad.). Rio de Janeiro: Campus. (Originalmente publicado em 2002)

Mahl, A. C., Soares, D. H. P., & Oliveira Neto, E. (orgs.) (2005). *POPI - Programa de Orientação Profissional Intensivo: outra forma de fazer Orientação Profissional*. 1ª ed. São Paulo: Vetor.

Malschitzky, N. (2004). *Empregabilidade: um modelo para a instituição de ensino superior orientar e encaminhar a carreira profissional dos acadêmicos*. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

Martins, H. T. (2001). *Gestão de Carreiras na era do conhecimento: abordagem conceitual & resultados de pesquisa*. Rio de Janeiro: Qualitymark Ed.

Maslow, A. H. (2001). *Maslow no gerenciamento*. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2001. (Originalmente publicado em 1998).

Matos, M. A. & Tomanari, G. Y. (2002). *A Análise do Comportamento no laboratório didático*. São Paulo: Ed. Manole.

Matos, M.A. (2001). Comportamento governado por regras. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 3(2), 51-66.

Mattoso, J. E. L. (1994). O novo e o inseguro mundo do trabalho nos países avançados. Em: C. A. B. Oliveira, & J.E.L.Mattoso. (Orgs.). *O mundo do trabalho: crise e mudança no final do século*. São Paulo: Scritta.

Matus, C. (1996). *Política, planejamento e governo*. Brasília: IPEA.

Mechner, F. (1974)³. *Análise comportamental de tarefas*. EDUTEC – Tecnologia da Educação S/C Ltda, p. 1-53.

Melo-Silva, L. L., Lassance, M. C. & Soares, D. H. P. (2004). A orientação profissional no contexto da educação e trabalho. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 5 (2), 31-52.

Melo-Silva, L. L., Bonfim, T. A., Esbrogeio, M. C. & Soares, D. H. P. (2004). *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 4 (1/2), 21-34.

Michel, J. (1982). Distinguishing between discriminative and motivational functions of stimuli. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 37, 149-155.

³ Referência indicada com data estimada a partir do trabalho realizado pelo autor no Instituto Cenafor (no texto original não é especificada a data de publicação do mesmo).

- Miguel, C. F. (2000). O conceito de operação estabelecadora na Análise do Comportamento. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 16, 259-267.
- Moura, C. B. (2001). *Orientação profissional sob o enfoque da análise do comportamento*. Londrina: Editora da UEL.
- Moura, C. B. & Menezes, M. V. (2004). Mudando de opinião: análise de um grupo de pessoas em condição de re-escolha profissional. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 5(1), 29-45.
- Neiva, K. M. C. (1995). *Entendendo a orientação profissional*. São Paulo: Paulus.
- Neiva, K. M. C. (2003). *Critérios para a escolha profissional*. São Paulo: Vetor Editora.
- Oliveira, D. P. R. (2001). *Estratégia empresarial e vantagem competitiva: como estabelecer, implementar e avaliar*. São Paulo: Atlas.
- Oliveira, M. C. de, Guimarães, V. da F. & Coleta, M. F. Dela. (2006). Modelo desenvolvimentista de avaliação e orientação de carreira proposto por Donald Super. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 7(2), 11-18.
- Oliveira, L. C. (2008) *Caracterização dos aspectos positivos e negativos das atividades que compõem as rotinas de trabalho em uma organização filantrópica de assistência social, indicados pelos próprios funcionários e estagiários*. Relatório de estágio. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, Brasil.
- Pelletier, D., Noiseux, G. & Bujold, C. (1985). *Desenvolvimento vocacional e crescimento pessoal: enfoque operatório*. Petrópolis: Vozes.
- Pereira, F. N. & Garcia, A. (2007). Amizade e escolha profissional: influência ou cooperação? *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 8(1), 71-86.
- Petroviski, E. C. (2005). *Percepção dos professores quanto às condições de trabalho: o caso da Universidade Federal de Santa Catarina*. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, Brasil.
- Popham, W. J & Baker, E. (1976a). *Como planejar a seqüência de ensino*. Porto Alegre: Ed. Globo.
- Popham, W. J. & Baker, E. (1976b). *Sistematização do ensino*. Porto Alegre: Ed. Globo.
- Rebelatto, J. R. & Botomé, S. P. (1999). *Fisioterapia no Brasil: fundamentos para uma ação preventiva e perspectivas profissionais*. São Paulo: Ed. Manole.
- Ribeiro, M. A. (2003). Demandas em Orientação Profissional: Um Estudo Exploratório em Escolas Públicas. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 4 (1/2), 141-151.
- 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.

- Ribeiro, M. A. & Uvaldo, M. da C. C. (2007). Frank Parsons: trajetória do pioneiro da orientação vocacional, profissional e de carreira. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 8(1), 19-31.
- Rocha, M. C. S. (2002). *Orientação profissional e de carreira para universitários*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, Brasil.
- Rodrigues, M.; Ayabe, N. H.; Lunardelli, M. C. F.; Canêo, L. C. (2005) A preparação para a aposentadoria: o papel do psicólogo frente a essa questão. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 6(1), 53-62.
- Santos, G. C. V. S. (2006). *Características das competências e dos comportamentos profissionais propostos nas diretrizes curriculares como delimitação do campo de atuação do psicólogo*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, Brasil.
- Sarriera, J. C., Câmara, S. G. & Berlim, C. S. (2000). Elaboração, desenvolvimento e avaliação de um Programa de Inserção Ocupacional para Jovens Desempregados. *Psicologia, Reflexão e Crítica*, 13(1), 189-198.
- Schein, E. H. (1996). *Identidade profissional: como ajustar suas inclinações a suas opções de trabalho*. (M. D. Black, Trad.). São Paulo: Nobel. (Originalmente publicado em 1993)
- Schmidt, A. e Souza, D. das G. de (2003). Controle instrucional: discussões atuais. Em C.E.Costa, J.C.Luzia e H.H.N.Sant'Anna (orgs.) *Primeiros passos em Análise do Comportamento e Cognição*. Santo André: ESETec, 33-53.
- Seligman-Silva, E. (1994). *O desgaste mental do trabalho dominado*. Rio de Janeiro: Cortez: UFRJ.
- Sério, T. M. A. P., Andery, M. A., Gioia, P. S., & Micheletto, N. (2002). *Controle de estímulos e comportamento operante: uma introdução*. São Paulo: EDUC.
- Skinner, B. F. (1972). Por que os professores fracassam. Em: B. F. Skinner. *Tecnologia do ensino*. (pp. 89-108). (R. Azzi, Trad.). São Paulo: EPU. (Originalmente publicado em 1968)
- Skinner, B. F. (1980). *Contingências do reforço: uma análise teórica*. (pp. 271-300). (Coleção Os pensadores). (R. Moreno, Trad.). São Paulo: Abril Cultural. (Originalmente publicado em 1969)
- Skinner, B. F. (2003). *Ciência e comportamento humano*. (J. C. Todorov & R. Azzi, Trad.). São Paulo: Martins Fontes. (Originalmente publicado em 1979).
- Smith, J. (1996). Planning about life: a social interactive and life-span perspective. In: P. B. Baltes & U. M. Staundinger (Eds.), *Interactive minds: life-span perspectives on the social foundation of cognition* (p. 242-245). Hildale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Soares, D. H. P. (2000). *Orientação profissional em ação: formação e prática de orientadores*. São Paulo: Summus.

- Soares, D. H. P. (2002). *A escolha profissional do jovem ao adulto*. São Paulo: Summus.
- Souza, C. A. (1997). Reflexões sobre trabalho, identidade e projeto de vida: sua relação com o processo de orientação profissional. *Revista da ABOP*, 1(1), 47-57.
- Sparta, M. (2003). O desenvolvimento da orientação profissional no Brasil. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 4 (1/2), 1-11.
- Stoner, J. A. F. & Freeman, R. E. (1999). *Administração*. Rio de Janeiro: LTC.
- Talavera, E. R.; Liévano, B. M.; Soto, N. M.; Ferrer-Sama, P.; Hiebert, B. (2004). Competências internacionais para orientadores educacionais e vocacionais. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 5(1), 1-14.
- Teixeira, M. A. & Gomes, W. B. (2004). Estou me formando... e agora? Reflexões e perspectivas de jovens formandos universitários. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 5(1), 47-62.
- Teixeira, M. A. P. & Gomes, W. B. (2005). Decisão de carreira entre estudantes em fim de curso universitário. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 21(3), 327-334.
- Teixeira, M. A. P., Lassance, M. C. P., Silva, B. M. B. & Bardagi, M. P. (2007). Produção científica em orientação profissional: uma análise da Revista Brasileira de Orientação Profissional. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 8(2), 25-40.
- Teles, J. F. (2004). *Estudo da viabilidade econômico-financeira de uma farmácia na região metropolitana de Belém considerando importância de um planejamento estratégico*. Trabalho Acadêmico. Universidade Federal do Pará, Belém, Pará. Recuperado em 07 de julho, 2008, de <http://www.peritocontador.com.br/artigos/colaboradores/Jandira-24-01-05.pdf>
- Tonelli, M. J. (2001). Os sentidos das máquinas: novas tecnologias no cotidiano do trabalho. Trabalho completo publicado em anais de congresso. 7º Encontro Nacional de Estudos do Trabalho. Salvador, BA, ABET, CD-ROM.
- Valore, L. A. & Viaro, R. V. (2007). Profissão e sociedade no projeto de vida de adolescentes em orientação profissional. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 8(2), 57-70.
- Vasconcelos, A. F. (2001). Qualidade de vida no trabalho: origem, evolução e perspectivas. *Caderno de pesquisas em Administração*. 8 (1), 23-35.
- Viecili, J. (2008). *Classes de comportamentos profissionais que compõem a capacitação do psicólogo para intervir por meio de pesquisa sobre fenômenos psicológicos, derivadas das diretrizes curriculares nacionais para cursos de graduação em psicologia e da formação desse profissional*. Tese de doutorado. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, Brasil.
- Vieira, D. & Coimbra, J. L. (2006). Sucesso na transição escola-trabalho: a percepção de finalistas do ensino superior português. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 7 (1), 1-10.

Xavier, R. A. P. (1997). *Você S.A.: como administrar sua carreira como se fosse um negócio*. São Paulo: Editora STS.

Xikota, J. L. (2004). *Planejamento de Carreira: um estudo com egressos de cursos de administração*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, Brasil.

Zanelli, J. C., Silva, N. (2008). *Interação humana e gestão: a construção psicossocial das organizações de trabalho*. São Paulo: All Books: Casa do Psicólogo.

Zemke, R., Raines, C.. & Filipczak, B. (2000). Choque de gerações. *Revista ExecutiveDigest*. 65 (6). Recuperado em 10 de junho, 2008, de http://www.centroatl.pt/edigest/edicoes2000/ed_mar/ed65cef-capa.html

LISTA DE TABELAS

Tabela 1.1	Classes gerais de competências profissionais do psicólogo em relação aos processos de produção de conhecimento, de aprendizagem e de alterações em relação a fenômenos psicológicos. Reproduzido de Botomé e col. (2003)	15
Tabela 2.1	Formulário usado para organizar as frases que apresentam componentes das classes de comportamentos que compõem a classe geral “Projetar a vida profissional” identificadas nas duas obras consultadas	75
Tabela 2.2	Exemplo do uso do critério A para fragmentar as frases	77
Tabela 2.3	Exemplo do uso do critério B para fragmentar as frases	77
Tabela 2.4	Exemplo do uso do critério C para fragmentar as frases	78
Tabela 2.5	Exemplo do uso do critério D para fragmentar as frases	78
Tabela 2.6	Exemplo do uso do critério E para fragmentar as frases	79
Tabela 2.7	Exemplo do uso do critério F para fragmentar as frases	79
Tabela 2.8	Exemplos de identificação de sujeito, verbo e complemento a partir das unidades de análise	80
Tabela 2.9	Exemplo do uso do critério A para excluir unidades de análise na etapa de identificação do sujeito, verbo e complemento	81
Tabela 2.10	Exemplo do critério B para excluir unidades de análise na etapa de identificação do sujeito, verbo e complemento	82
Tabela 2.11	Exemplo de alterações do sujeito, verbo e complemento identificados nas unidades de análise	83
Tabela 2.12	Exemplo de exclusão de itens	84
Tabela 2.13	Exemplo de identificação de classes de estímulos antecedentes, classes de respostas e classes de estímulos consequentes a partir dos verbos e complementos alterados	86
Tabela 2.14	Exemplo de adequação feita da linguagem dos complementos na etapa de identificação de classes de estímulos antecedentes, classes de respostas e classes de estímulos consequentes	87
Tabela 2.15	Exemplo do uso do critério A para substituir verbos na etapa de identificação de classes de estímulos antecedentes, classes de respostas e classes de estímulos consequentes	88

Tabela 2.16	Exemplo do uso do critério B para substituir verbos na etapa de identificação de classes de estímulos antecedentes, classes de respostas e classes de estímulos conseqüentes	88
Tabela 2.17	Exemplo do uso do critério C para substituir verbos na etapa de identificação de classes de estímulos antecedentes, classes de respostas e classes de estímulos conseqüentes	88
Tabela 2.18	Exemplo do uso do critério D para substituir verbos na etapa de identificação de classes de estímulos antecedentes, classes de respostas e classes de estímulos conseqüentes	89
Tabela 2.19	Exemplo de acréscimo de verbos na identificação de classes de estímulos antecedentes, classes de respostas e classes de estímulos conseqüentes	89
Tabela 2.20	Exemplo de fragmentação de complemento feita a partir de derivação de classes de estímulos na identificação de classes de estímulos antecedentes, classes de respostas e classes de estímulos conseqüentes	90
Tabela 2.21	Exemplo de nomeação de classe de comportamento a partir das relações entre classes de estímulos antecedentes, classes de respostas e classes de estímulos conseqüentes derivadas ou acrescentadas a partir das frases das obras utilizadas como fonte de dados	91
Tabela 2.22	Exemplo de exclusão de itens de acordo com o critério B	91
Tabela 2.23	Exemplo de exclusão de itens de acordo com o critério C	92
Tabela 2.24	Exemplo do uso do critério A para organizar as classes de comportamentos em níveis de abrangência	97
Tabela 2.25	Exemplo do uso do critério B para organizar as classes de comportamentos em níveis de abrangência	97
Tabela 2.26	Exemplo do uso do critério C para organizar as classes de comportamentos em níveis de abrangência	97
Tabela 3.1	Distribuição das ocorrências e percentual de ocorrência de quantidades sujeitos, verbos e complementos identificados nas unidades de análise derivadas das obras de Moura e Dal Medico	101
Tabela 3.2	Distribuição das quantidades de transformações feitas nos sujeitos, verbos e complementos identificados nas unidades de análise derivadas das obras de Moura (2001) e Dal Medico (2005)	103
Tabela 3.3	Distribuição das quantidades e percentual de ocorrência de adequação de linguagem de verbos e complementos nas unidades de análise derivadas das obras de Moura (2001) e Dal Medico (2005) e das quantidades de complementos fragmentados	105

Tabela 3.4	Distribuição dos verbos identificados a partir das Obras 1 e 2 substituídos por verbos mais apropriados para representar classes de comportamentos ...	107
Tabela 3.5	Distribuição das quantidades de unidades em que foram identificadas classe de estímulos antecedentes, classe de respostas, classe de estímulos consequentes e quantidade de unidades em que os três componentes foram identificados	109
Tabela 4.1	Distribuição das quantidades de classes de comportamentos por Ocupação Específica, Níveis e Sub-Níveis de Abrangência e Tipo de Obtenção das Classes de Comportamento (Derivado ou Acrescentado)	114
Tabela 5.1	Esquema das classes de comportamentos componentes da classe geral “Caracterizar variáveis relacionadas a projetar a vida profissional” até o sub-nível de abrangencia “AC1”	124
Tabela 5.2	Seqüência de ensino de classes de comportamentos do subconjunto “Avaliar funcionalidade das percepções e expectativas profissionais” (22) componente da Ocupação Específica “Caracterizar variáveis relacionadas a projetar a vida profissional”	137
Tabela 5.3	Seqüência de ensino de classes de comportamentos do subconjunto “Avaliar níveis de controle de variáveis pessoais envolvidas no processo de decidir-se profissionalmente” (49) componente da Ocupação Específica “Caracterizar variáveis relacionadas a projetar a vida profissional”	142
Tabela 5.4	Seqüência de ensino de classes de comportamentos do subconjunto “Avaliar influência da família e dos grupos de convivência nas decisões profissionais” (83) componente da Ocupação Específica “Caracterizar variáveis relacionadas a projetar a vida profissional”	151
Tabela 5.5	Seqüência de ensino de classes de comportamentos relacionadas a Avaliar níveis de controle de variáveis contextuais e externas no processo de decidir-se profissionalmente conjunto de classes de comportamentos da Ocupação Específica “Caracterizar variáveis relacionadas a projetar a vida profissional”	157
Tabela 5.6	Seqüência de ensino de classes de comportamentos do subconjunto “Organizar banco de dados de profissões” (104) componente da Ocupação Específica “Caracterizar variáveis relacionadas a projetar a vida profissional”	160
Tabela 5.7	Seqüência de ensino de classes de comportamentos do subconjunto “Avaliar influência das características das profissões sobre o processo de decidir-se profissionalmente” (149) componente da Ocupação Específica “Caracterizar variáveis relacionadas a projetar a vida profissional”	162
Tabela 5.8	Seqüência de ensino de classes de comportamentos do subconjunto “Avaliar influência das características do mercado de trabalho sobre o processo de decidir-se profissionalmente” (161) componente da Ocupação Específica “Caracterizar variáveis relacionadas a projetar a vida profissional”	163

Tabela 5.9	Seqüência de ensino de classes de comportamentos do subconjunto “Avaliar influência das características do sistema de ensino brasileiro sobre o processo de decidir-se profissionalmente” (168) componente da Ocupação Específica “Caracterizar variáveis relacionadas a projetar a vida profissional”	165
Tabela 5.10	Seqüência de ensino de classes de comportamentos do subconjunto “Avaliar influência das características dos cursos sobre o processo de decidir-se profissionalmente” (196) componente da Ocupação Específica “Caracterizar variáveis relacionadas a projetar a vida profissional”	166
Tabela 5.11	Seqüência de ensino de classes de comportamentos do subconjunto “Avaliar compatibilidade entre características pessoais e características exigidas pelas profissões de maior interesse” (213) componente da Ocupação Específica “Caracterizar variáveis relacionadas a projetar a vida profissional”	167
Tabela 6.1	Exemplo de um objetivo profissional elaborado de acordo com a noção de comportamento	175
Tabela 6.2	Exemplo de um objetivo de um profissional já formado elaborado de acordo com a noção de comportamento	176
Tabela 6.3	Exemplo de um objetivo pessoal elaborado de acordo com a noção de comportamento	177
Tabela 6.4	Seqüência de ensino de classes de comportamentos do subconjunto “Decidir-se profissionalmente” (31) componente da Ocupação Específica “Planejar a vida profissional”	180
Tabela 6.5	Seqüência de ensino de classes de comportamentos do subconjunto “Planejar estratégia de ação para concretizar decisões profissionais” (54) componente da Ocupação Específica “Planejar a vida profissional”	185
Tabela 6.6	Comparação das características de tarefas de planejamento diário e de planejamento de vida. Adaptado de Smith (1996)	188
Tabela 7.1	Seqüência de ensino de classes de comportamentos da Ocupação Específica “Avaliar projeto de vida profissional”	196
Tabela 7.2	Seqüência de ensino de classes de comportamentos da Ocupação Específica “Avaliar projeto de vida profissional”	199
Tabela 7.3	Seqüência de ensino de classes de comportamentos da Ocupação Específica “Aperfeiçoar projeto de vida profissional”	201

LISTA DE FIGURAS

Figura 1.1	Diferentes tipos de relações básicas entre os três tipos de componentes de um comportamento. Reproduzido de Botomé (2001, p. 701)	37
Figura 1.2	Esquema ilustrativo de um conjunto de relações básicas entre os componentes de um comportamento e as possibilidades de alteração na força dessas relações. Reproduzido de Botomé e Kubo (2003a)	40
Figura 1.3	Esquema de componentes constituintes do comportamento “ensinar” para exemplificar como esses componentes constituem a relação (entre situação antecedente a uma classe de respostas, a própria classe de respostas e a situação conseqüente a essa classe de respostas), indicada pela seta. Reproduzido de Botomé e Kubo (2001)	50
Figura 1.4	Componentes do comportamento típico de um organismo que ainda “não aprendeu” e que permite identificar o tipo de relação entre o que esse organismo faz e o ambiente em que o faz. Reproduzido de Botomé e Kubo (2001)	51
Figura 1.5	Componentes do comportamento típico de um organismo que “aprendeu” uma relação com o ambiente e que permite identificar o tipo de relação entre o que esse organismo faz e o ambiente em que o faz. Reproduzido de Botomé e Kubo (2001)	52
Figura 1.6	Componentes do comportamento de “ensinar” explicitando os “componentes dos componentes” quando estes são classes de comportamento do aprendiz. Reproduzido de Botomé e Kubo (2001)	53
Figura 1.7	Esquema de mapa de ensino que pode ser obtido a partir da decomposição de um objetivo terminal de ensino. Adaptado de Botomé, 1975	60
Figura 1.8	Esquema para descobrir comportamentos significativos a partir do conhecimento disponível. Reproduzido de Kubo e Botomé (2003)	61
Figura 1.9	Esquema de transformação dos aspectos identificados a partir do conhecimento disponível nos três elementos que constituem o comportamento – classes de estímulos antecedentes, classes de respostas e classes de estímulos conseqüentes. Adaptado de Santos, (2006), Kienen (2008), Viecili (2008)	62
Figura 1.10	Diagrama de representação de categorias que nomeiam classes de comportamentos profissionais e características definidoras dessas categorias de acordo com critérios de análise de ocupações de Mechner (1974) e de decomposição das classes de comportamentos complexos de Botomé (1977) a partir de seus graus de abrangência. Reproduzido de Kienen (2008) e Viecili (2008)	64
Figura 1.11	Diagrama de representação da decomposição da classe de comportamento “Enviar cartas pelo correio de maneira que cheguem ao seu destino no menor prazo possível” e das classes constituintes dela, a partir de seus	65

	graus de abrangência. Reproduzido de Botomé, Kubo e Souza (2004)	
Figura 1.12	Diagrama de representação de categorias e subcategorias que nomeiam classes de comportamentos profissionais de acordo com critérios de análise de ocupações de Mechner (1974) e de decomposição das classes de comportamentos complexos de Botomé (1977) a partir de seus graus de abrangência. Reproduzido de Kienen (2008) e Viecili (2008)	67
Figura 2.1	Diagrama geral para organização das classes de comportamentos identificadas a partir de duas fontes de informações	95
Figura 3.1	Distribuição da quantidade de unidades de análise fragmentadas por frase destacada das Obras 1 (Moura, 2001) e 2 (Dal Medico, 2005)	100
Figura 4.1	Distribuição das classes de comportamentos derivadas e acrescentadas a partir das obras de Moura (2001) e Dal Medico (2005) por níveis de abrangência gerais	112
Figura 4.2	Distribuição das classes de comportamentos derivadas e acrescentadas a partir das obras de Moura (2001) e Dal Medico (2005) por classe geral de comportamentos	113
Figura 4.3	Mapa geral de classes de comportamentos que compõem a classe mais geral “Projetar a vida profissional”	118
Figura 5.1	Primeiro conjunto de classes de comportamentos da classe geral “Caracterizar variáveis relacionadas a projetar a vida profissional” organizadas em níveis de abrangência	126
Figura 5.2	Segundo conjunto de classes de comportamentos da classe geral “Caracterizar variáveis relacionadas a projetar a vida profissional” organizadas em níveis de abrangência	129
Figura 5.3	Terceiro conjunto de classes de comportamentos da classe geral “Caracterizar variáveis relacionadas a projetar a vida profissional” organizadas em níveis de abrangência	131
Figura 5.4	Quarto conjunto de classes de comportamentos da classe geral “Caracterizar variáveis relacionadas a projetar a vida profissional” organizadas em níveis de abrangência	134
Figura 5.5	Proposição de classes de comportamentos para compor a classe “Autoconhecer-se” em substituição às classes 21, 22, 23, 24, 26 e 31 na Figura 5.1	146
Figura 6.1	Conjunto de classes de comportamentos da classe geral “Planejar a vida profissional” organizadas em níveis de abrangência	172
Figura 7.1	Conjuntos de classes de comportamentos das classes gerais “Desenvolver projeto de vida profissional” e “Avaliar projeto de vida profissional” organizadas em níveis de abrangência	194
Figura 7.2	Conjunto de classes de comportamentos da classe geral “Aperfeiçoar projeto de vida profissional” organizadas em níveis de abrangência	195