

# PROMOÇÃO DO DESENVOLVIMENTO VOCACIONAL NA TRANSIÇÃO UNIVERSIDADE - MUNDO DO TRABALHO

(2009)

**Helena Maria Miranda Gomes Ferreira**

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto, Portugal

Email:

[helena.psi@gmail.com](mailto:helena.psi@gmail.com)

---

## RESUMO

O objectivo principal deste artigo é proceder à elaboração de um projecto de intervenção que se centra na promoção do desenvolvimento vocacional na transição da universidade para o mundo do trabalho. Em primeiro lugar, analisam-se as preocupações dos alunos finalistas, bem como, as possíveis consequências da sua entrada para o mundo do trabalho, dando-se ênfase à importância de um processo de Consulta Psicológica de Orientação Vocacional nesta transição, como oportunidade de reflexão sobre a(s) sua(s) trajectórias e de exploração do mundo do trabalho. De seguida, procura-se apresentar uma visão sintética sobre as perspectivas desenvolvimentais, psicossociais e desenvolvimentais-ecológicas assim como o processo de maturação do indivíduo nesta etapa da vida, pois não se trata apenas da entrada no mundo do trabalho, mas também da entrada na vida adulta, com todas as tarefas que daí advém. Por último, procuram-se delinear estratégias e dimensões de acção, tendo em consideração as características similares às da população descrita, ou seja finalistas do Ensino Superior.

**Palavras-chave:** Desenvolvimento vocacional, transição, mundo do trabalho.

---

## Contextualização da questão e sua relevância para os finalistas do Ensino Superior

Os alunos finalistas, na maior parte das vezes, evidenciam preocupações relativamente ao futuro, pois pressentem dificuldades a curto prazo, diligências iniciais no sentido de alcançar os objectivos pessoais e de ultrapassar as dificuldades previstas, sentindo a relevância de um apoio na resolução das dificuldades actuais ou esperadas. De facto, os estudantes universitários aproximam-se de um período de conflito de papéis, o de estudante e o de trabalhador.

A entrada no mundo do trabalho implica a conclusão ou modificação de uma rede de relações interpessoais, pois ao abandonar o contexto universitário, vai alterar as relações que mantinha com colegas e professores e ao iniciar uma carreira profissional vai confrontar-se com a tarefa de estabelecer novas relações no novo contexto. O concluir do curso não significa apenas a possibilidade de independência económica, mas pode implicar um questionamento pessoal aos vários níveis da existência, levando ao investimento e exploração de temáticas existenciais como a identidade profissional, a separação da família de origem, o compromisso com figuras de vinculação mais duradoiras, o investimento na produtividade, a construção de um projecto de vida, o estabelecimento de si próprio como adulto e o iniciar de um novo estilo de vida. Neste sentido, as áreas mais problemáticas, nesta fase de procura de emprego/entrada no mundo do trabalho, encontradas como referências na literatura (Holmberg & Littrell, 1986; Swain, 1984, In Menezes, Matos & Costa, 1989) são a competência (“o que sei fazer bem?”), a autonomia (“realizo coisas por mim próprio?”), a tomada de decisão (“será que sei tomar bem decisões?”), a procura de emprego (“como hei-de encontrar emprego?”), a identidade profissional (“quem sou eu enquanto profissional?”), o sistema de valores (“que princípios orientam a minha vida?”), a comunidade (“invisto na comunidade?”), problemas relacionais (“será que eu consigo estabelecer relações pessoais satisfatórias, manter um equilíbrio flexível e adaptativo entre comportamentos de exploração e de vinculação no contexto relacional?”), problemas de realização (“será que eu consigo equilibrar recursos e défices de competências no confronto com tarefas profissionais, de formação e familiares?”) e a construção de um projecto de vida (“que visão tenho do que estou a realizar?”).

Este período de entrada na vida adulta caracteriza-se por uma série de acontecimentos de vária ordem: biológicos, psicológicos, sociais, culturais, históricos, etc. É no percurso através desta série de acontecimentos, normativos ou não, que o indivíduo se confronta com dificuldades pessoais, experienciando um sentimento de descontinuidade pessoal e uma necessidade de desenvolver novos padrões de resposta. Este tipo de acontecimentos é frequentemente designado por transições (Newman, 1982; Hopson, 1981; Schlossberg, 1981, In Costa & Menezes, 1991). As transições são períodos de conflito de papéis em dois momentos da vida, por implicarem a conclusão ou modificação de relações interpessoais, por um questionamento pessoal aos vários níveis da existência e pelo iniciar de novos padrões de vida. Podem ser determinadas por acontecimentos inesperados, por acontecimentos esperados, por “não acontecimentos”, ou até mesmo pelo facto de acontecimentos esperados não se verificarem (Thomas & Kuh, 1982). As consequências da transição podem ser definidas num contínuo adaptação-desestruturação. A forma como o indivíduo lida com a transição para o mundo do trabalho está intimamente relacionada com as próprias características do indivíduo, bem como, com as características do próprio contexto de vida, antes e depois da transição (Brammer & Abrego, 1981; Hopson, 1985, In Costa & Menezes, 1991).

Contudo, os elementos que configuram o modelo da competência no mundo do trabalho são a valorização dos altos níveis de escolaridade nas normas de contratação, a valorização da mobilidade e do acompanhamento individualizado da carreira, novos critérios de avaliação que valorizam as competências relativas à mobilização do trabalhador e seu compromisso com o local de trabalho, a instigação à formação contínua e a desvalorização de antigos sistemas de hierarquização e classificação, ligando a carreira ao desempenho e à formação. As noções estruturantes deste modelo são a flexibilidade, a transferibilidade, a polivalência e a empregabilidade. Assim, implica dispor de trabalhadores flexíveis para lidar com as mudanças no processo produtivo, enfrentar imprevistos (incidentes/eventos), sendo passíveis de serem transferidos de uma função a outra requerendo-se, para tanto, a polivalência e a constante actualização de suas competências, o que lhes dá a medida correcta de sua "empregabilidade". No modelo de competências importa não só a posse dos saberes disciplinares escolares ou técnico-profissionais, mas a capacidade de mobilizá-los para resolver problemas e enfrentar os imprevistos na situação de trabalho.

A transição do contexto universitário para o mundo laboral vivida pelos licenciados, as crescentes dificuldades no plano da inserção no mercado do trabalho (associadas ao progressivo estrangulamento do mercado e à coexistência de números elevados de recém-diplomados) e a proliferação de situações de desemprego e de sub-emprego nesta população são problemáticas emergentes e fonte de preocupação e apreensão por parte dos licenciados e estudantes, não só no momento de saída do curso superior e de candidatura ao primeiro emprego mas já durante o próprio curso, onde cada vez mais se antecipam estas dificuldades. Acrescido a estas dificuldades, a transição do contexto académico para a realidade laboral também suscita dificuldades na esfera psicológica, particularmente se tivermos em consideração o facto de uma grande parte dos finalistas e recém-licenciados nunca terem exercido uma actividade profissional e terem estado sempre integrados no percurso académico formal. A importância da Consulta Psicológica de Orientação Vocacional na transição Universidade-mundo do trabalho surge, então, como essencial pois, acabado o curso, o jovem, frequentemente, tem dificuldade em encontrar emprego, não sendo, muitas vezes, a falta de apoio económico o problema, mas o "ataque" que a sua auto-estima sofre por se sentir rejeitado por um mundo para o qual julgam ter obtido uma preparação razoável.

### **Análise Psicológica da Questão**

O desenvolvimento do adulto é um produto da interacção entre o indivíduo e os seus contextos de vida (família, escola, local de trabalho, vizinhança) e é visto como a capacidade progressivamente desenvolvida de validar a aprendizagem anterior através do discurso reflexivo e de agir sobre os resultados obtidos. Tudo o que levar o indivíduo a perspectivas de sentido mais

inclusivas, diferenciadas, permeáveis (aberta a outros pontos de vista), a validade do que foi estabelecido através do discurso racional, ajuda ao desenvolvimento e à entrada na vida adulta. O processo de maturação não é um processo estático, mas sim dinâmico, de constante construção, auto-actualização: um processo contínuo de se tornar plenamente funcional. A maturação do indivíduo envolve, também, a evolução de uma visão dualista (regras gerais *versus* contextualidade) para uma concepção do conhecimento, que tem em conta os diversos paradoxos existentes na análise e explicação da realidade, que é por isso contextualizado, estando por isso aberto a outras perspectivas de interpretação: trata-se da capacidade de pensamento crítico e dialéctico. O dinamismo que se verifica na vida adulta está bem patente na investigação sobre os ciclos de vida, nas diversas perspectivas de desenvolvimento da pessoa, bem como na reflexão sobre o processo de maturação da pessoa. A entrada no mundo do trabalho e a formação de uma unidade familiar própria são identificadas como papéis, actividades e relações de maior importância, a partir do final da adolescência (Coll, Palacios & Marchesi, 1992).

Segundo Piaget (1967), o processo de entrada num papel profissional produtivo é literalmente sinónimo do início da vida adulta e por isso do final da adolescência. A escolha profissional pode ser o momento principal para o declínio do pensamento egocêntrico e para o aumento da cognição descentrada, o que não significa que a descentração aconteça realmente. Na realidade, o autor fala do pensamento formal e descentrado como uma possibilidade e não como um resultado garantido de entrada no mundo do trabalho. Contudo alguns autores (Perry, 1970, 1981; Brookfield, 1995, 1998; Mezirow, 1978, 1991; Cavanaugh, 1991) consideram que o pensamento formal não é o último estágio de desenvolvimento cognitivo. Desta forma, é necessário considerar que a cognição na vida adulta possui outro tipo de operações para além das operações formais: as operações pós-formais. Estas acentuam o pragmatismo na resolução de problemas da vida real, a possibilidade de múltiplas soluções e a relação entre a relatividade e a universalidade do pensamento. O raciocínio do adulto não segue a lógica formal, sendo contextualizado e apresentando flexibilidade cognitiva. Assim, o raciocínio dialéctico é fundamental na interpretação das experiências do indivíduo adulto, dirigindo a sua acção. A cognição na vida adulta está mais ligada a questões pragmáticas da vida real e os adultos procuram aprender de forma a resolver problemas da sua vida quotidiana (Knowles, 1986; Smith, 1988; Knapper e Cropley, 1985).

Segundo Erikson (1976) ser adulto é aceitar que só se tem um único ciclo vital; é possuir um novo e diferente amor pelos próprios pais, livre do desejo de que eles fossem diferentes, e uma aceitação do facto de que a vida de cada um é da sua própria responsabilidade. O jovem dá um importante passo no sentido da parentalidade e responsabilidade adulta ao aprender a assumir a liderança, assim como a assumir o papel de adepto ou seguidor, o que frequentemente corresponde a uma surpreendente capacidade de previsão – leva à maturidade global do indivíduo, precisamente porque a ideologia predominante fornece um quadro de referência para a orientação da liderança.

Levinson (1979) vê a idade adulta como um conjunto de períodos de estabilidade e de transição. Os períodos de transição duram cerca de  $\frac{3}{4}$  do tempo de um período estável e é durante eles que ocorrem as mudanças. As mudanças são estruturais e nenhuma estrutura de vida é permanente (Levinson, 1985). Em relação à transição para a idade adulta, este autor considera que ela se faz entre os 17 e os 18 anos e se estende até aos 22/23 anos. Representa a ligação desenvolvimental entre a idade pré-adulta e o início da idade adulta e envolve duas tarefas principais: terminar a estrutura de vida adolescente, o que implica modificar as relações com a família e outras pessoas, e dar um passo preliminar para o mundo adulto, o que implica exploração inicial e escolhas para a vida adulta. Os principais acontecimentos nesta fase envolvem terminar o ensino secundário, entrar na universidade, sair de casa dos pais, obter uma licenciatura (Lerner & Hultsch, 1983). Quanto à entrada no mundo adulto, Levinson (1978) considera que este período se inicia por volta dos 20 anos e se caracteriza por uma exploração e filiação provisória a papéis e responsabilidades adultas. Segundo este autor, os jovens adultos enfrentam duas tarefas antitéticas: devem explorar possibilidades alternadas para a vida adulta, mantendo as suas opções em aberto, mas também criar uma estrutura de vida estável. Exemplos de acontecimentos de vida que se tornam cruciais durante este período incluem a escolha profissional, o primeiro emprego, o casamento e o nascimento do primeiro filho (Lerner & Hultsch, 1983).

Segundo Merriam e Clark (1991), a autonomia é uma das características fundamentais que no plano psicológico constituem a própria identidade do adulto. A autonomia deste está directamente ligada ao crescimento e à transformação dos conhecimentos que resultam das aprendizagens significativas realizadas. Estabelecem assim uma relação importante entre o desenvolvimento da autonomia, determinados processos de aprendizagem e o processo de maturação psicossocial do aprendiz (Merriam e Clark, 1991, In Danis & Solar, 1998). O conceito de autonomia não é sinónimo do de independência, no sentido em que este último significaria a exclusão do outro e o individualismo. A autonomia implica a noção de individualização a fim de serem tomadas em consideração as diferenças nos percursos de pesquisa, de aprendizagem e de educação das escolhas. Pressupõe a liberdade, mas esta não deixa de ter regras que remetem para os direitos fundamentais legitimamente reconhecidos como propriedade das pessoas. Desde logo, o conceito de autonomia inclui a relação com o outro: não apenas o “eu” se dirige ao “tu”, como o “eu” fala do “tu” e vice-versa. A interlocutividade é a fonte de autonomia de cada um. Assim, a autonomia surge ligada à autoridade, o autor do seu próprio crescimento, ou seja, o indivíduo é actor-autor da sua vida, ao desenvolver-se por si mesmo na e pela sua relação com o outro, ele próprio progredindo por si mesmo (Merriam e Clark, 1991, In Danis & Solar, 1998). A autonomia e a independência são alcançadas no momento de formação duma escala de valores pessoais, baseada nas escolhas que se fazem de entre os valores veiculados pelos modelos, visando alcançar a maturidade. É uma necessidade instrumental, mas também emocional e é um

aspecto relevante por ser geradora de outros princípios como a criatividade, o conhecimento actualizado e a tomada de decisão (Soares, 1998).

Na perspectiva de Bakan (1966) a idade adulta corresponde ao estágio da “agência versus comunhão”. Por agência entende-se a capacidade de auto-direcção, o reconhecimento de um “eu” individual enquanto identidade própria, enquanto que a comunhão se refere a um sentido de ligação forte, de pertença, de relação e de suporte afectivo. Parece-nos que a autonomia emocional corresponderá de certa forma ao estágio de agência.

A identidade do adulto é definida relativamente à sua experiência. “À medida que amadurece, ele define-se a si próprio cada vez mais em função da sua experiência; para um adulto, a sua própria experiência representa o que ele é” (Knowles, 1979). São relevantes as relações estabelecidas entre identidade e desenvolvimento no que se refere aos papéis sociais e às tarefas de desenvolvimento que daí advêm. “Nada substitui ainda a escolha e preparação relacionadas com a carreira, como meio eficaz e seguro da formação da identidade” (Havighurst, 1972). Segundo Simone de Beauvoir (1949), a identidade constrói-se sob o olhar do outro. A identidade adulta é mais frágil no ponto de encontro entre a estabilidade de certos parâmetros percebidos e a mudança na elaboração da percepção de si próprio. Este jogo dialéctico entre estabilidade e mudança constitui o processo de identidade: a estabilidade está integrada na memória de um modo estrutural, e a mudança é produzida pela idade e pela experiência. A construção da identidade é um processo psicológico que se realiza sob controlo social (Boutinet, 1999).

Segundo Sprinthall & Collins (1994), a formação da identidade, sendo um processo, requer uma vasta pesquisa pessoal, auto-conhecimento e exploração. A auto-exploração, como meio de produção do desenvolvimento da identidade, ocorrerá possivelmente com maior frequência num contexto de educação superior do que num ambiente normal de trabalho. Segundo estes autores, os valores laborais fundamentais podem ser divididos em duas grandes visões do mundo: “eu trabalho para viver” ou o reverso da medalha, “eu vivo para trabalhar”, ou seja, os valores relativos à carreira são definidos segundo necessidades instrumentais. Na primeira categoria, “trabalhar para viver”, a pessoa deseja ganhar dinheiro de modo a adquirir bens materiais, isto é, o principal requisito do emprego é de natureza extrínseca. No outro extremo, a pessoa talvez anseie ter uma vida simples não desejando ter muitos bens materiais.

Para o jovem adulto, encontrar o primeiro emprego pode ser algo excitante pois trata-se de uma mudança, mas pode também ser fonte de frustração. Muitas pessoas quando saem das universidades são “forçadas” a trabalharem em empregos para os quais não estão qualificadas. Tanto os homens como as mulheres trabalham para obterem dinheiro, para adquirirem reconhecimento e para satisfazerem necessidades pessoais (Papalia, Olds & Feldman, 1998). Na perspectiva de McClelland & Alschuler (In Sprinthall & Collins, 1994), numa sociedade tão complexa e competitiva como a actual, um dos elementos fulcrais que distingue os adultos com

êxito dos mal sucedidos a nível de carreira é a necessidade de realização. Existe uma força interna ligada à competência pessoal que faz com que todas as pessoas possuam a necessidade de “dominar” o ambiente, definida como auto-eficácia. Os indivíduos são capazes de estabelecer objectivos de competência em relação às tarefas que desempenham, conseguindo assumir riscos moderados e ajustar os seus planos de acordo com uma leitura correcta dos feedbacks obtidos.

A competência descreve a capacidade de um indivíduo para desempenhar determinadas tarefas com sucesso, precisão e eficácia. A competência faz referência a um conjunto de aptidões adquiridas graças à integração de conhecimentos e experiências (Dreyfus et al., 1986, 1988). Tal como a competência, a especialização também qualifica a performance num domínio circunscrito apenas em determinados aspectos particulares. A especialização caracteriza o desempenho daquele que domina de forma perfeita um domínio específico, no qual detém um vasto saber altamente contextualizado, aptidões e um raciocínio de alto nível (Glaser et al., 1988, 1992). Essa performance superior resulta de uma motivação rápida e de uma utilização eficaz de saberes teóricos ou conceptuais e de saberes processuais bem organizados (Glaser, 1987).

### **Dimensões Estruturantes de um Processo de Consulta Psicológica de Orientação Vocacional na transição Universidade-mundo do trabalho**

A intervenção na transição Universidade-mundo do trabalho poderia ser em grupo, na medida em que, os indivíduos, em grupo podem aprender algo mais acerca do seu próprio funcionamento, ao mesmo tempo que lhes é permitido evoluir na dinâmica de grupo em geral, resultando num cruzar de forças e afectos que poderão ser produzidos por cada membro do grupo. O grupo pode/deve assumir um espaço vital, limitado por normas de participação, esquemas de comunicação positivos, com padrões de proximidade entre os vários elementos do grupo, com uma estrutura de papéis e de liderança bem definidos. Pode ser que através da relação com os outros, as suas percepções sobre a entrada no mundo do trabalho se alterem, os sentimentos se modifiquem e as dúvidas e medos acabem por se dissolver na partilha de experiências e de contactos interpessoais entre os diferentes membros do grupo, o que poderá promover o auto e hetero-conhecimento e o desenvolvimento, quer individual, quer grupal (Gonçalves, 1986).

A metodologia utilizada poderia consistir na realização de actividades que fariam apelo às dimensões comportamental, cognitiva e afectiva dos indivíduos, sendo que as principais estratégias psicológicas utilizadas poderiam ser a reestruturação cognitiva, feedback, mapeamento conceptual, conflito cognitivo-emocional, verbalização de sentimentos, exploração de conceitos teóricos, exploração de reflexões pessoais, identificação, integração.

## **Objectivos gerais**

- Fomentar o auto-conhecimento e reconhecimento das capacidades individuais;
- Despertar para a realidade do mundo do trabalho, das profissões e dos seus profissionais;
- Proporcionar a resolução funcional e adaptativa da transição da universidade para o mundo do trabalho;
- Promover competências que possibilitem lidar eficazmente com novas situações;
- Proporcionar a elaboração de projectos de vida realistas e flexíveis;
- Possibilitar um feedback institucional, universidade-emprego, dando pistas nesse sentido;
- Facilitar o conhecimento dos complementos de formação requeridos por determinados postos de trabalho;
- Proporcionar a adequação entre a formação recebida e o exercício profissional;
- Facilitar o contacto entre a universidade e o meio profissional, através de conferências, entrevistas, visitas a algumas organizações, etc.

## **Na intervenção...**

*a) Definição da situação e do pedido, clarificação de expectativas e negociação do contrato de intervenção:*

É de extrema importância, nesta primeira sessão, apresentar os vários elementos do grupo e definir um contrato de intervenção, sendo que os jovens devem ser convidados a enunciar quais as expectativas que apresentam relativamente ao processo, aos resultados deste e ao papel que irão assumir. O estabelecimento de um conjunto de aspectos formais relacionados com rotinas do processo de intervenção – regularidade, duração é essencial, principalmente nesta população em que é difícil conciliar horários, pois todos estudam e têm horários de aulas práticas e teóricas diferentes. Outro aspecto a ter em consideração é a negociação das regras da relação, nomeadamente, deixar claro a garantia de confidencialidade, bem como os limites comportamentais.

*b) Explorar/desafiar as crenças/representações ligadas à competência para exercer uma profissão:*

Seria importante identificar crenças irracionais ligadas à competência para exercer uma profissão, confrontando com as suas ineficácias, o que poderia ser feito através de uma actividade como o “Barómetro Humano”. Por outro lado, devia-se facilitar a integração conceptual entre Universidade-mundo do trabalho e teoria/prática, sublinhando a importância da formação enquanto aprendizagem de processo e não de conteúdo, o que poderia ser feito através de uma actividade que permitisse distinguir entre saber, saber ser, saber fazer (cf. Anexo 1).

*c) Explorar a história pessoal e o estatuto actual face à escolha/transição:*

Perante jovens que tendem a identificar a vivência da saída da Universidade como eventualmente problemática e a assumi-la como um significado pessoal negativo, é necessário explorar o conjunto de transições que pontuam o ciclo de vida dos participantes, bem como, o número e tipo de papéis que os participantes desempenham nessa altura, o que poderia ser feito através de uma actividade como “A linha da vida”. Por outro lado, para que o processo faça sentido no futuro, é preciso que os indivíduos percebam bem o seu passado, daí a necessidade de explorar os significados que os diversos acontecimentos tiveram para os participantes e o investimento que lhes deram, bem como, as motivações que lhes estiveram subjacentes, assim como, é essencial promover a tomada de consciência em relação às regularidades e/ou padrões nos seus passados, a partir dos quais podem decidir se e como prosseguirem ou redireccionarem os seus projectos de vida, o que pode ser feito na mesma através da actividade anteriormente referida.

*d) Explorar indirectamente os valores vocacionais e promover a autonomia*

Interpretar os valores dos participantes, em termos das suas implicações para a orientação dos investimentos, é de extrema importância, na medida em que, existe a necessidade de promover a construção do valor autonomia num contexto de interdependência, facilitando a exploração da tarefa desenvolvimental de aquisição de autonomia, bem como, em relacionar os conceitos de autonomia e transição. Estes objectivos poderiam ser levados adiante através da actividade “Quais serão as principais ideias “a trazer no bolso” para os encontros com as mudanças e transições?”. Esta actividade tem como objectivo levar os participantes a adquirir estratégias para lidar com as mudanças, as transições e com as adversidades da vida, bem como promover a identificação de um sistema de valores pessoal, enquadrando-os na sua história de vida e promovendo a implementação desses valores (cf. Anexo 2).

*e) Exploração do sistema de oportunidades de formação e do mundo de trabalho*

Nesta fase do processo, é necessário levar os participantes a explorar as suas representações sobre estudar e trabalhar, domínios profissionais específicos e modalidades de formação. Para tal é essencial: a) desenvolver redes de emprego e promover contactos regulares com entidades empregadoras e outras entidades situadas no mundo do trabalho; b) gerir a Bolsa de Emprego (inserção e dinamização de ofertas de emprego, relação com licenciados e empregadores, e controlo processual); c) disponibilizar serviços de apoio a empregadores: recrutamento, selecção e mediação do contacto com candidatos; d) promover o conhecimento, dando informação, sobre as necessidades do mercado e a articulação entre os curricula das licenciaturas e as necessidades laborais; e) acompanhar a integração dos diplomados na vida activa, conhecer as suas trajetórias profissionais e compreender os mecanismos de mobilidade profissional; f) preparar a transição Universidade - Mundo do Trabalho desenvolvendo conhecimentos e ferramentas operacionais junto dos Finalistas e Recém-Licenciados (Procura Activa de Emprego, Empreendedorismo, Noções Básicas de Direito do Trabalho, etc.), podendo ser através da facilitação do acesso à UNIVA (Unidade para a Inserção na Vida Activa). As actividades que podem ser realizadas para levarem a cabo os objectivos acima descritos podem ser: a) apoiar e acompanhar os jovens na sua procura activa de emprego (ajuda na elaboração do *Curriculum Vitae*, resposta a anúncios, candidaturas espontâneas, entrevistas de emprego...); b) apoio à frequência de estágios e cursos de formação e promoção de outras formas de contacto com o mercado de trabalho; c) recolha e divulgação de ofertas de emprego, estágios, concursos, eventos, cursos profissionais/ pós graduações/ mestrados, simpósios, workshops, programas de apoio à criação de auto-emprego, bolsas, entre outras.

*f) Orientação para o “eu” na comunidade*

Sensibilizar, por um lado, os indivíduos para uma participação mais activa na comunidade, sublinhando a relação entre transição, desempenho de papéis e comunidade. Por outro lado, desenvolver a capacidade de estabelecer compromissos a curto prazo e promover a elaboração de projectos de vida flexíveis e realistas.

## **CONCLUSÃO**

Diante de uma análise sobre os jovens adultos na transição do Ensino Superior para o mundo do trabalho, verifica-se que a formação superior tem tido uma importância crescente sendo, na maioria dos casos, considerada imprescindível para o desenvolvimento de qualquer carreira profissional. Isto ocorre não somente devido à necessidade de se obter o título de graduado, por meio do qual o indivíduo estar-se-ia direccionando para um determinado campo

profissional, mas também para aumentar os seus conhecimentos gerais, complementando a formação intelectual nas áreas de maior interesse. Esta atitude é motivada principalmente porque as profissões, como o mercado de trabalho, estão cada vez menos estáveis, de modo que os cursos superiores não têm destinado os estudantes para campos profissionais pré-determinados, como acontecia antigamente, estando alguns profissionais em áreas completamente diferentes daquelas em que se especializaram inicialmente. Por outro lado, quando muito a universidade “oferece” a pós-graduação, o que não é aproveitado pela grande maioria que precisa trabalhar, assumir a vida de adulto, uma outra etapa da sua vida, o que implicaria muitos custos e tempo. É daqui que advém, então, a necessidade de Consulta Psicológica de Orientação Vocacional nesta transição, pois a forte influência do mercado de trabalho sobre a ocupação profissional, faz com que nem todos os formandos encontrem as mesmas oportunidades, o que leva à necessidade de promover a auto-responsabilização dos indivíduos na construção do seu projecto existencial, feito ao longo da vida, construído e reconstruído, apelando a uma integração de sentimentos, comportamentos e pensamentos do indivíduo num mapa pessoal que se pretende flexível e inacabado.

## BIBLIOGRAFIA

- ✓ Berger, K. & Thompson, R. (1998). *The developing person through the life span* (4ª Ed.). New York: Worth Publishers.
- ✓ Costa, M. E; Matos, P. M. & Menezes, I. (1989). Consulta psicológica em grupo e transição universidade mundo do trabalho. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 5, 95-102.
- ✓ Costa, M. E. & Menezes, I. (1991). Consulta Psicológica de Adultos em Centros Comunitários. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 7, 77-82.
- ✓ Danis, C. & Solar, C. (1998). *Aprendizagem e desenvolvimento dos adultos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- ✓ Erikson, E. H. (1996). *Identidade: Juventude e Crise*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- ✓ Gonçalves, A. et al. (2001). *Da universidade para o mundo do trabalho: desafios para um diálogo*. Braga: Universidade do Minho.
- ✓ Imaginário, L. (1987). Formação Profissional Inicial e Emprego de Jovens. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 3, 73-79.
- ✓ Lerner, R. M. & Hultsch, D. F. (1983). *Human Development: A Life-Span Perspective*. USA: Mc Graw-Hill.
- ✓ Nemiroff, R. A. & Colarusso, C. A. (1990). *New dimensions in adult development*. New York: Basic Books, Inc. Publishers
- ✓ Palacios, A; Marchesi & C. Coll (1992). *Desarrollo psicológico y educación, 1: Psicología Evolutiva*. Madrid: Alianza Psicología.
- ✓ Papalia, D. E.; Olds, S. W. & Feldman, R.D. (1998). *Human development* (7ª Ed). USA: McGraw-Hill.
- ✓ Rocha, F. (1985). A Orientação Profissional no Instituto do Emprego e Formação Profissional: Que Futuro? *Cadernos de Consulta Psicológica*, 1, 185-192.
- ✓ Sprinthall, N.A. & Collins, W.A. (1994). *Psicologia do Adolescente. Abordagem desenvolvimentista*. Lisboa: Calouste Goulbenkian.
- ✓ Wrightsman, L. S. (1988). *Personality Development in Adulthood*. USA: Sage Publications.



Anexo 2: Quais serão as principais ideias “a trazer no bolso” para os encontros com as mudanças e transições?

