

Perfil profissional e mercado de trabalho: relação com a formação acadêmica pela perspectiva de estudantes universitários

Sônia Maria Guedes Gondim

Universidade Federal da Bahia

Resumo

O artigo apresenta uma pesquisa qualitativa que utilizou a técnica dos grupos focais com o objetivo de investigar as expectativas de inserção futura no mercado de trabalho de estudantes universitários em fase de conclusão de curso. Foram compostos 13 grupos heterogêneos, de 2 a 6 participantes cada um, provenientes de 26 cursos. As sessões variaram de 40 minutos a duas horas, foram gravadas em vídeo cassete e transcritas para posterior análise. Os resultados foram submetidos às técnicas de análise de conteúdo. Destacam-se duas conclusões: i) não há clara definição do perfil profissional exigido no mercado de trabalho, o que prejudica a elaboração de planos futuros mais definidos e ii) o despreparo profissional está relacionado à qualidade dos estágios curriculares, avaliados como insuficientes e inadequados, o que compromete tanto o perfil profissional, quanto à inserção num mercado que coloca em xeque os limites rígidos entre alguns campos de atuação prática.

Palavras-chave: Mercado de Trabalho, Grupos Focais, Perfil Profissional, Formação Acadêmica.

Abstract

Professional profile and job market: Relationship with college education from the undergraduate students' perspective. This paper presents the results of a qualitative research that made use of focus groups in order to investigate the expectations of senior undergraduate students related to their future insertion in the job market. The students, coming from twenty-six different majors, were divided in thirteenth heterogeneous groups, each one composed of two to six members. The sessions, varying from 40 minutes to two hours, were recorded and transcribed for posterior analysis. The results were submitted to content analysis's techniques. Two conclusions deserve special emphasis: 1) there is no clear definition of the professional profile demanded by the job market, which makes the elaboration of future plans harder; 2) the lack of professional preparation is related to the insufficient and inadequate quality of the internship programs. This fact disqualifies the professionals, either in their profile or in their insertion in a job market that questions the rigid demarcations between some fields of practical endeavor.

Key words: Job Market; Focus Groups; Professional Profile; Academic Formation.

Conforme o que diz Saviani (1994), o tema educação e trabalho pode ser entendido a partir de duas perspectivas: a de que não há relação entre os dois termos e a de que, ao contrário, ela vem se estreitando em decorrência do reconhecimento que a educação, ao qualificar os trabalhadores, pode vir a contribuir para o desenvolvimento econômico. A primeira perspectiva encontra justificativa histórica na Antigüidade com o surgimento da propriedade privada, que permitiu a ascensão de uma classe ociosa que, ao ter seu sustento garantido pelo trabalho alheio, passou a dispor de um tipo de educação que visava mais a formação de lideranças políticas e militares do que a preparação para a inserção no sistema produtivo. A escola tem aí a sua origem, sendo reservada àqueles mais abastados que dispunham de

tempo e recursos para usufruir de seus benefícios. Alheio a isto o povo continuava se educando pelo trabalho cotidiano.

A segunda perspectiva, por sua vez, torna-se mais visível não só a partir do surgimento das cidades modernas que passaram a atribuir uma outra função à escola – a de formar cidadãos cientes de seus direitos e deveres – como também das transformações científicas, tecnológicas e econômicas, que ocorreriam mais tarde e contribuiriam para o reconhecimento de que os trabalhadores que dispusessem de uma escolarização básica estariam mais habilitados intelectualmente a lidar com a complexidade crescente do sistema produtivo.

Este conjunto de transformações configurou a sociedade pós-industrial ou sociedade da informação, que envolve várias esferas: a política, orientada pelo neoliberalismo; a eco-

nômica, sustentada pela globalização e pelo crescimento do setor de serviços; a cultural, apoiada por uma visão de mundo que redefine os valores temporais, teóricos, estéticos e morais; a das relações entre ciência e tecnologia, testemunhadas pela diminuição da distância entre o desenvolvimento científico e sua aplicabilidade prática e, por último, a ocupacional, baseada na flexibilização e nos novos modos de gerenciamento e organização do trabalho (Gondim, 1998).

Defendendo um ponto de vista semelhante, Fogaça (1998) afirma que a educação geral e a educação profissional começaram a ser vistas como bastante inter-relacionadas, principalmente, por dois processos: a globalização, definida como uma multiplicidade de mudanças surgidas a partir de 1970, que instituiu novas relações internacionais nos planos econômico, social, cultural, político e tecnológico (Fiori, 1998; Scherer, 1997), e a emergência de um sistema de produção sustentado na automação flexível. Neste sentido, o ensino fundamental, o ensino técnico de nível médio e o ensino superior passaram a ser colocados em pauta quando o tema é o da reestruturação produtiva e sua relação com o mercado de trabalho (Leite, 1996; Salerno, 1994), tornando quase impossível ignorar a confluência entre as organizações educacionais, as empresas e a comunidade (Dowbor, 1996).

Constata-se com facilidade que estas mudanças estão levando as organizações formais a se reestruturarem o que, inevitavelmente, repercute no delineamento de um perfil profissional mais compatível com a nova realidade. O desenvolvimento científico e tecnológico, suporte fundamental da globalização, aumenta a complexidade do mundo e passa a exigir um profissional com competência para lidar com um número expressivo de fatores. Este perfil profissional desejável está alicerçado em três grandes grupos de habilidades: i) as cognitivas, comumente obtidas no processo de educação formal (raciocínio lógico e abstrato, resolução de problemas, criatividade, capacidade de compreensão, julgamento crítico e conhecimento geral); ii) as técnicas especializadas (informática, língua estrangeira, operação de equipamentos e processos de trabalho) e iii) as comportamentais e atitudinais - cooperação, iniciativa, empreendedorismo (como traço psicológico e como a habilidade pessoal de gerar rendas alternativas que não as oferecidas pelo mercado formal de trabalho, Karlöf, 1999), motivação, responsabilidade, participação, disciplina, ética e a atitude permanente de aprender a aprender (Assis, 1994, Gílio 2000; Silva Filho, 1994; Whitaker, 1997).

As barreiras para a composição deste perfil é que dão significativa importância aos problemas da qualificação e requalificação profissional (Bruno, 1996; Cattani, 1996; Hirata, 1994; Fogaça & Salm, 1995; Saviani, 1994), haja vista que a competitividade no mercado local, regional e mundial passou a depender cada vez mais da capacidade de a empresa produzir e incorporar inovações, o que põe em jogo a formação de seus recursos humanos (Carvalho, 2000).

A crescente dificuldade enfrentada pelos responsáveis por recrutamento de pessoas em conseguir no mercado de trabalho profissionais habilitados a ocuparem as vagas disponíveis coloca em discussão a eficiência no processo de

formação e qualificação. É claro que o problema parece ser maior em ocupações que exigem o 1º e o 2º graus, mas já é possível identificar a mesma situação naquelas que requerem curso superior. A proporção candidato/vaga tem crescido substancialmente, reafirmando a condição de que poucos conseguem preencher os requisitos exigidos pelo mercado (Bruno, 1996).

A ênfase numa formação generalista e a ampliação das possibilidades de experiência prática durante o curso superior são avaliadas como alternativas para atender a exigência de um perfil multiprofissional e proporcionar a maturidade pessoal e a identidade profissional necessárias para agir em situação de imprevisibilidade, realidade a que estão sujeitas as organizações atuais. A dúvida é como isso está sendo concretizado na formação universitária.

A premissa básica que sustentou a pesquisa, da qual apenas uma parte será aqui discutida, foi a seguinte: a organização universitária, como qualquer outra esfera da educação formal, está sendo convocada a assumir um duplo papel, o de educar – que se distingue da mera instrução – e o de preparar profissionais para atender às novas demandas do mercado de trabalho. A questão a saber é como os seus clientes internos - os estudantes - percebem, interpretam e reagem neste contexto. O objetivo da pesquisa, então, foi o de mapear a percepção e a avaliação de estudantes universitários concluintes sobre três aspectos: i) sua formação escolar, a partir de seu ingresso na universidade, ii) suas opções de atuação profissional e iii) sua prontidão para se inserir no mercado de trabalho. Com isso pretendeu-se reunir informações que permitissem fazer inferências acerca da formação da identidade profissional, do perfil demandado no mercado de trabalho por um profissional de formação superior específica, assim como das reais condições de competição no mercado de trabalho.

Para a análise da identidade profissional tomou-se como referência as três concepções de identidade descritas por Hall (1999): i) a da pessoa única, autônoma e auto-suficiente, idêntica a si mesma e diferenciada das demais, que caracteriza o sujeito do iluminismo (a identidade está no interior da pessoa); ii) a do sujeito sociológico, cuja identidade é construída na interação do eu com a sociedade e cuja ênfase recai naquilo que as pessoas têm em comum enquanto grupo sócio-cultural (a identidade está naquilo que a pessoa compartilha com o grupo) e, por último, iii) a do sujeito pós-moderno, caracterizado como aquela pessoa que não tem uma identidade individual, nem uma identidade grupal fixa ou permanente, mas vivencia inúmeras identidades, muitas vezes contraditórias, decorrentes dos sistemas de significação e representação cultural que se multiplicam na sociedade pós-moderna (a identidade é fragmentada e expressa em várias identidades). A concepção da identidade do sujeito sociológico foi a escolhida para discutir a identidade profissional, pois está mais afinada com a perspectiva de entendimento de que a inserção no mercado depende significativamente da demarcação do que cada profissional tem em comum com outros profissionais de sua área e de diferente em relação àqueles que atuam em outras áreas.

Para a análise do perfil profissional tomou-se como referência os três grandes grupos de habilidades discutidos na literatura: cognitivas, técnicas e atitudinais/comportamentais, com o intuito de identificar um perfil geral que pudesse estar presente nos cursos das áreas de humanas, exatas e de saúde.

Por fim, para analisar aspectos atinentes à preparação para o mercado de trabalho procurou-se apoiar na discussão sobre a relação entre teoria e prática no processo de formação superior, assim como na literatura que trata da busca efetiva de emprego, tais como Werbel (2000), por exemplo, que concluiu que os graduandos que conhecem o mercado conseguem pensar em caminhos efetivos de empregos, pois comparam mais racionalmente o que está sendo requerido no mercado com as habilidades pessoais que dispõem.

A seguir encontra-se a seção que discorre sobre o método da pesquisa para subseqüentemente serem apresentados os resultados da identidade profissional, do perfil profissional e da preparação para o mercado de trabalho, com base em um dos níveis de análise realizados: mapeamento dos comentários emergentes nos grupos focais em relação a cada tópico e sua linha argumentativa.

Método

O entendimento de que a ciência é uma atividade polimorfa, que se apóia em pressupostos filosóficos e bases teóricas e metodológicas diversas, torna compreensível que pesquisadores assumam posições distintas a respeito do objeto de estudo sobre o qual se debruçam. Duas grandes abordagens metacientíficas parecem reunir esta variedade de perspectivas: a nomotética e a idiográfica ou hermenêutica.

A nomotética ou quantitativa defende a aproximação entre a ciência social e a ciência natural, de tal modo que a mensuração, a quantificação, a busca da causalidade e do controle estatístico e de variáveis tornam-se o meio para gerar conhecimento válido e universal. Por outro lado, a abordagem idiográfica, hermenêutica ou qualitativa destaca a diferenciação entre os dois tipos de objetos de estudo – o físico e o humano – ao admitir que, ao contrário do objeto físico, o homem é capaz de refletir sobre si mesmo e, por meio das interações sociais, construir-se como pessoa.

Sendo assim, a ciência social não deveria importar o modelo da ciência natural, e sim criar um outro modelo de investigação que se apoiaria na descrição, no entendimento, na busca de significado, na interpretação, na linguagem e no discurso, gerando um tipo de conhecimento válido a partir da compreensão do significado do contexto particular (Giorgi, 1995; Radnitzky, 1970; Smith, Harré & Langenhove, 1995).

Neste caso, fez-se a opção pela abordagem qualitativa e adotou-se como substrato teórico a perspectiva cognitiva. De acordo com Penna (1984), a Psicologia Cognitiva pode ser entendida, tanto como uma área temática, quanto como uma concepção teórica, longe de ser homogênea em termos metodológicos, mas que tem sua unidade apoiada na premissa de que a conduta humana está relacionada com a maneira como as pessoas percebem, processam informações e interpretam a realidade que as cercam.

A pesquisa utilizou a técnica dos grupos focais para observar os processos de interação humana que contribuem para a formação, o compartilhamento de opiniões, crenças e valores e a tomada de consciência em relação ao tema em estudo.

Grupos Focais ou de Discussão

Morgan (1997) define grupos focais como uma técnica de pesquisa qualitativa, derivada das entrevistas grupais (Merton, Fiske & Kendall, 1990), que coleta informações por meio das interações grupais ao se discutir um tópico específico sugerido por um pesquisador, coordenador ou moderador do grupo. Ocupa uma posição intermediária entre a observação participante e as entrevistas em profundidade.

Relegados a um segundo plano durante várias décadas, a partir de 1980 os grupos focais se difundiram e passaram a ser utilizados para compreender as atitudes de doentes, o uso de contraceptivos e para avaliar as opiniões da audiência em relação às mensagens da mídia (Veiga & Gondim, 2001). O foco de análise são as opiniões surgidas a partir do jogo de influências mútuas que emergem e se desenvolvem no contexto dos grupos humanos.

Participantes

Participaram da pesquisa 53 estudantes de último ano, 27 do sexo masculino e 26 do sexo feminino, com idade entre 21 e 45 anos, pertencentes a diversos cursos. A universidade pesquisada foi inaugurada no final da década de 60, está situada em uma cidade do interior de Minas Gerais, com cerca de 456 mil habitantes (IBGE, censo 2000) e oferece cerca de 1500 vagas anuais em cursos distribuídos em três grandes áreas: Humanas (Administração, Artes, Ciências Econômicas, Comunicação Social, Direito, Filosofia, Geografia, História, Letras, Pedagogia, Psicologia, Serviço Social, Turismo,) Saúde (Ciências Biológicas, Educação Física, Enfermagem, Farmácia e Bioquímica, Fisioterapia, Medicina, Odontologia) e Exatas (Arquitetura e Urbanismo, Ciências da Computação, Engenharia Civil, Engenharia Elétrica, Engenharia de Produção, Física, Matemática, Química).

Inicialmente foram previstos 16 grupos com nove integrantes cada um, de modo que ficasse garantida uma heterogeneidade. Uma das maiores dificuldades de grupos focais, no entanto, é justamente a garantia da presença em data e horário combinados e mesmo que tivesse sido adotado o procedimento de contatar o participante no dia marcado para lembrá-lo do compromisso, só foi possível realizar 13 grupos com a seguinte distribuição: quatro grupos com dois participantes, um com três, seis com cinco e dois com seis participantes, o que repercutiu no número de estudantes de cada curso na pesquisa. Há que se considerar, no entanto, que somente os cursos de Turismo e Engenharia de Produção não se fizeram representar, haja vista a inexistência de estudantes concluintes naquela época.

Os participantes eram recrutados por meio de três procedimentos: i) contacto com o coordenador do curso para soli-

citação de listagem de alunos concluintes com respectivos telefones, ii) visitas às salas de aulas de estudantes concluintes e iii) indicação de outros colegas por aqueles que haviam participado de um dos grupos focais.

Instrumentos e Técnicas

As sessões dos grupos foram realizadas no Laboratório de Psicologia Social e Cognitiva da universidade pública pesquisada, que contava com uma mesa retangular com 10 cadeiras dispostas ao seu redor, microfone central para gravação, espelho unidirecional, atrás do qual se localizava a filmadora, e uma pequena mesa lateral onde se encontravam disponíveis água, café e biscoitos para os participantes. Anexada a esta sala havia uma outra com um aparelho de TV que permitia o acompanhamento de todo o processo grupal por parte da equipe de assistentes.

Os participantes eram recepcionados pela pesquisadora que assumiu a função de coordenadora dos grupos focais e por uma ou duas assistentes. Eram distribuídos crachás para facilitar a identificação entre os participantes e feitas as apresentações iniciais. A seguir uma assistente permanecia do lado de fora do Laboratório, para o caso de encaminhamento dos retardatários e a outra assistente se dirigia para a sala anexa para acompanhar o processo de discussão. No Laboratório só permaneciam os participantes e a coordenadora. Houve apenas três casos de atraso e não ultrapassaram os 20 minutos.

No começo da sessão a coordenadora esclarecia aos participantes que o motivo da pesquisa era o de investigar as expectativas acerca do mercado de trabalho, do perfil profissional e da formação que haviam obtido na universidade e reafirmava a necessidade de documentação dos grupos de discussão por meio de vídeo, ratificando o que já havia sido dito no primeiro contato pessoal ou por telefone. A seguir eram especificadas as regras básicas de funcionamento dos grupos focais, a saber: i) deixar, sempre que possível, uma pessoa falar de cada vez, ii) evitar discussões paralelas para que todos possam participar, iii) dizer livremente o que pensa, iv) evitar que apenas um domine a discussão e v) manter a atenção e o discurso na temática em questão. O papel do coordenador era introduzir perguntas e pedir mais esclarecimentos.

A seguir introduzia-se, de modo adaptado, a técnica do grupo nominal (Schermerhorn, Hunt & Osborn, 1999), bastante usada em processos de tomada de decisão grupal. No caso, distribuíam-se a cada participante uma caneta e folha de papel ofício, solicitando que respondessem por escrito à seguinte pergunta: Você considera ter feito uma boa escolha profissional? Foram concedidos dois minutos para resposta.

O objetivo principal para a utilização desta técnica foi o de preparar os integrantes para refletir individualmente sobre a temática, antes que estivessem expostos à influência dos outros participantes provenientes de cursos diversos.

A sessão grupal obedecia a um roteiro semi-estruturado, que tinha sua ordem variada conforme o ritmo da discussão de cada grupo. Os três tópicos básicos eram introduzidos

pela coordenadora, a partir de uma pergunta genérica sobre cada um deles: i) motivação da escolha do curso superior, ii) a qualidade do mesmo, em termos de corpo docente, infraestrutura, conteúdo transmitido e oportunidades de aprendizado prático e, por último, iii) o perfil profissional exigido atualmente e a preparação para o mercado de trabalho. Permeando esse núcleo central da discussão havia a questão do papel da universidade - formação acadêmica e/ou formação para o mercado de trabalho e o problema das relações entre a formação da identidade profissional, o perfil profissional e as possibilidades de inserção no mercado.

O tempo dedicado a cada um desses tópicos variou conforme o número de participantes e o seu grau de envolvimento. Sendo assim, a duração dos grupos oscilou de 40 minutos a duas horas.

Análise dos Resultados

As sessões de grupos focais foram gravadas em fitas de vídeo e transcritas para serem submetidas a duas técnicas de análise de conteúdo, a categorial e a estrutural (Bardin, 1970; Smith, 2000).

Três níveis de análise foram adotados: i) o das respostas individuais a cada um dos tópicos, procurando contextualizar o curso e a área de formação do participante; ii) o das interações, em que se procurava destacar a confirmação das experiências comuns e a contraposição daquelas diferenciadas e iii) o do mapeamento dos comentários emergentes no grupo em relação a cada tópico de pesquisa e sua linha argumentativa.

Resultados e Discussão

A apresentação dos resultados ficará restrita ao terceiro nível de análise mencionado na seção anterior, o do mapeamento das respostas e comentários dos participantes dos grupos, com o intuito de identificar linhas argumentativas no que diz respeito à formação da identidade profissional, ao perfil profissional e à preparação para o mercado de trabalho.

Identidade Profissional

Quando os estudantes discutiram aspectos relativos à identidade profissional evidenciaram-se duas linhas de argumentos (Figura 1): i) o período de formação e ii) as percepções do mercado.

A primeira linha de argumentação é relativa ao período em que se forma a identidade profissional. Embora alguns estudantes afirmassem que a identidade profissional foi a responsável pela escolha do curso superior, a maior parte deles reconheceu que há inúmeros fatores que interferem neste processo, dentre eles, a influência e a expectativa dos pais. Estes estudantes deixaram transparecer que a identidade profissional é construída ao longo do processo de formação, pois quando da escolha, muitos estudantes, por desconhecimento da realidade de mercado e por se basearem em experiências positivas e negativas com disciplinas no segundo grau, ingressam no ensino superior com uma imagem ide-

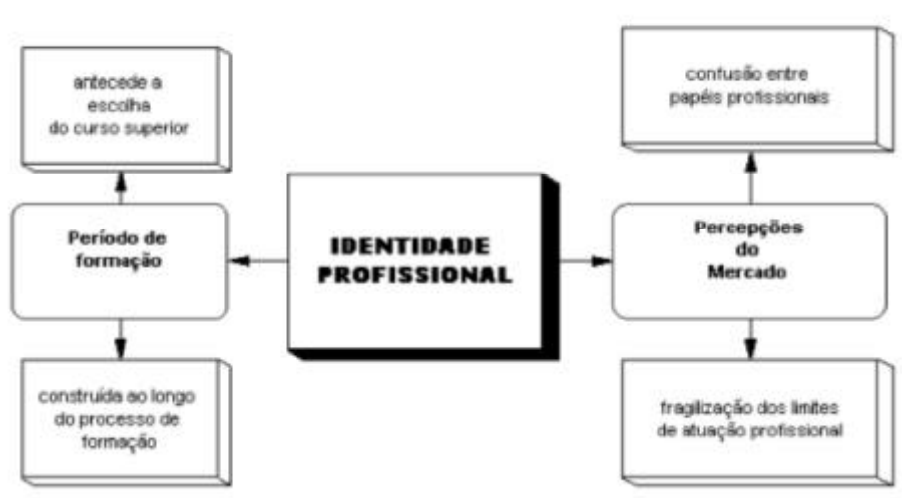


Figura 1
Mapeamento dos argumentos dos estudantes em relação à identidade profissional.

alizada ou distorcida da profissão, que aos poucos vai sendo redefinida, o que contribui tanto para a construção de um vínculo mais amadurecido com o curso superior quanto para sua fragilização. O comentário feito por uma graduanda do Serviço Social é bastante ilustrativo quanto à percepção distorcida da profissão por falta de conhecimento da mesma:

...quando eu entrei para escolher o curso, não foi uma escolha assim consciente, eu fiz este curso influenciada por minha mãe...mas hoje eu me identifico com esta profissão...gostava da área de humanas, queria História, mas não queria ser professora, então minha mãe que trabalha na área de saúde...aí a idéia que ela tem é a idéia tradicional da assistente: - Ah! lá tem umas moças boazinhas que ajudam lá. (participante do Grupo 9).

A segunda linha de argumentação parte da constatação de que ao final do curso alguns não conseguem delimitar sua identidade profissional, tendo em vista a ausência de clareza das habilidades e competências adquiridas e a escassa diferenciação da demanda de cada profissão no mercado de trabalho. Dito de outro modo, o estudante, de um lado, acredita que o mercado confunde os papéis profissionais, porque desconhece suas especificidades, tais como, as atividades de um psicólogo, de um administrador de empresas, de um sociólogo e de um assistente social e de outro, o próprio estudante, ao ser indagado acerca de seu perfil profissional tem dificuldade em explicitá-lo com clareza. Quando consegue fazê-lo e confronta com os perfis de estudantes de áreas afins, percebe muitas semelhanças entre eles e uma pergunta parece ficar sem resposta: afinal, se é possível exercer atividades semelhantes às de um colega com outra formação, o que define o perfil e a identidade profissional (o sujeito sociológico, tal como descrito por Hall, 1999) de cada área?

A nosso ver isto traz à tona uma questão de extrema importância: de um lado, a crescente demanda de um perfil multiprofissional (Gílio, 2000) e, de outro, o aumento da fragilização dos limites profissionais de algumas áreas de atuação, especialmente nas ciências humanas.

Para concluir esta seção pode-se dizer que a tendência dos estudantes concluintes em avaliar a identidade profissional como um processo construído ao longo do curso, argumentação que prevaleceu, melhora os prognósticos em relação ao ajustamento a novos perfis ocupacionais, mas aumenta a responsabilidade das instituições formadoras no sentido de firmar vínculos mais amadurecidos com a profissão ou, ao contrário, contribuir para sua fragilização, o que influencia o aumento da evasão de cursos, da repetência e do despreparo profissional.

Perfil Profissional

Conforme ao que foi apresentado no início deste artigo a análise do perfil profissional baseou-se na literatura sobre o assunto, que comumente o define a partir de três grandes grupos de habilidades: i) cognitivas, ii) técnicas e iii) atitudinais e comportamentais, em que se encontram incluídas as habilidades interpessoais (Assis, 1994, Gilio 2000; Silva Filho, 1994; Whitaker, 1997). A Figura 2 oferece um mapeamento dos argumentos apresentados pelos participantes dos grupos de discussão.

Três linhas de argumentação foram adotadas pelos participantes ao discutirem o perfil profissional: i) enumeração de habilidades e competências, ii) indefinição do papel interprofissional e iii) ampliação da demanda no mercado e diversificação intradisciplinar.

Embora alguns participantes conseguissem mencionar habilidades gerais e específicas requeridas no mercado de trabalho, estas se apresentaram de modo fragmentado e isolado não permitindo inferir um perfil global e consistente com a área de formação do estudante. A nosso ver, isto revela a dificuldade de se construir um perfil profissional que articule a formação acadêmica e as exigências do mercado de trabalho. A Figura 3 ilustra as habilidades cognitivas, técnicas e atitudinais/comportamentais mencionadas pelos entrevistados, conforme a área de formação do estudante: humanas, exatas e saúde.

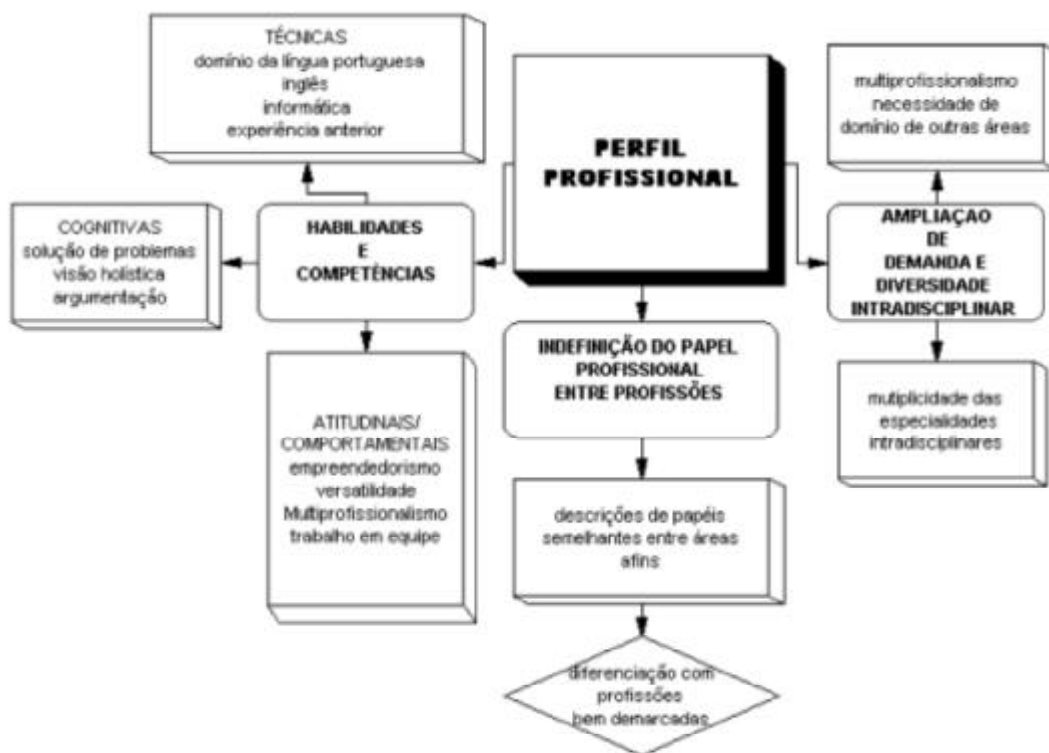


Figura 2

Mapeamento dos argumentos dos estudantes em relação ao perfil profissional

Uma observação mais cuidadosa da Figura 3 permite identificar poucas habilidades comuns às três áreas: resolver problema (habilidade cognitiva), dominar outro idioma e conhecer informática (habilidades técnicas). Há visível tendência de incluir mais três habilidades entre as características do perfil geral: ter visão mais ampla do contexto de trabalho e da organização (habilidade cognitiva), trabalhar em equipe e ser multiprofissional (habilidades atitudinais e comportamentais). Outras habilidades foram mencionadas apenas uma vez e se referiram às especificidades e responsabilidades inerentes à cada profissão. As cognitivas, saber argumentar (Economia e Administração) e comunicar-se (Educação Física); as habilidades técnicas, fazer *design* gráfico (Artes), atuar em ecoturismo (Ciências Biológicas), saber administrar (Engenharia Civil), trabalhar com imagem institucional (Comunicação Social), atuar em estética e redução de dores (Fisioterapia), trabalhar com marketing de causas (Direito), ter experiência (Ciências Sociais e Administração) e planejar o impacto ambiental de empresas (Geografia) e, por último, as habilidades atitudinais e comportamentais, ser versátil (Pedagogia), ético (Psicologia e Economia) e empreendedor (Engenharia Elétrica).

A rigor, muito pouco conteúdo foi apresentado em relação ao perfil. O empreendedorismo, por exemplo, apregoadado como uma solução viável para enfrentar a diminuição do nível de empregos no mundo, foi pouco citado (Fogaça, 1998). O que parece ocorrer é que o estudante consegue identificar um perfil geral que é transmitido pelos meios de comunicação

acerca do que é demandado no mercado de trabalho, mas não consegue identificar de que modo este perfil estaria ajustado às habilidades e competências próprias de sua área de atuação.

A segunda linha de argumentação em relação ao perfil foi a de indefinição do papel profissional (Figura 2), que parece estar relacionada com a fragilização dos limites de atuação profissional entre áreas afins. Esta parece ser a situação das áreas científicas e profissionais que mantêm zonas de intersecção, como é o caso, por exemplo, das Ciências Sociais e Humanas. As áreas de domínio técnico definido, por sua vez, demarcam mais nitidamente suas atuações e não põem em dúvida, por exemplo, a diferença entre um médico e um engenheiro. Os depoimentos de três estudantes, um de Educação Física, um de Ciências Sociais e uma outra de Biologia ilustram os problemas de demarcação vivenciados por algumas áreas de atuação:

...A Educação Física está abraçando até a Psicologia do Esporte. Entre nós temos um doutor na faculdade, inclusive diretor da faculdade, ele é doutor em Psicologia do Esporte. Então até essa área a gente tá... Eu não sei até que ponto vai chegar, daqui a pouco tá todo mundo se enfiando na área do outro...

...O currículo de Ciências Sociais é muito teórico, voltado para a academia, por isso acho que perdemos muito espaço para os administradores. As questões de realizações de pesquisa de mercado, consultoria, tudo isso o sociólogo é capaz de fazer e perdeu espaço para os administradores...de alguma forma hou-

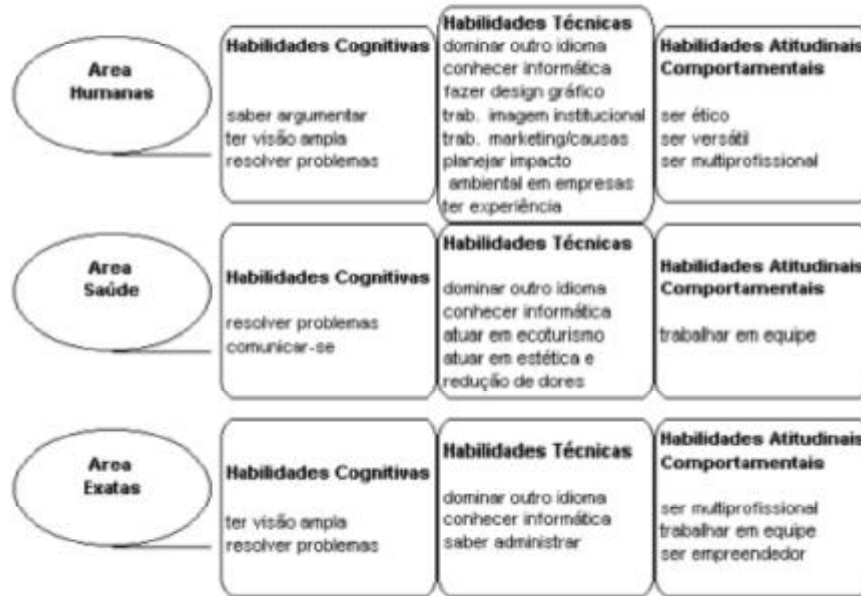


Figura 3 Habilidades mencionadas pelos estudantes conforme áreas de atuação

ve o distanciamento dos sociólogos da parte prática da profissão...nosso currículo não é voltado para o mercado...então fica aquela lacuna...faltam matérias relacionadas a políticas públicas, essa área é essencial para o sociólogo estar atuando nas prefeituras.

O biólogo trabalha com Botânica, Zoologia, Ecoturismo. Pode trabalhar também com qualidade de água, tanto quanto o químico. O químico testa a qualidade da água, mas é o biólogo que sabe o impacto ambiental.

Uma terceira linha de argumentação apresentada na Figura 2 é a da ampliação de demanda e diversidade intradisciplinar. O que emergiu nos grupos de discussão foi que o mercado solicita cada vez mais que um profissional tenha conhecimentos e domine técnicas multidisciplinares, o que contribui para que muitos estudantes decidam fazer pós-graduação com o intuito de ampliar sua competência. Dito de outro modo, somente com o curso de graduação eles não teriam condições de atender aos requisitos do perfil profissional demandado no mercado. Além disso, há uma diversificação muito grande no plano intradisciplinar. No caso da Psicologia, por exemplo, inúmeras áreas de especialidades foram criadas para atender a novas demandas do mercado, o que torna cada vez mais difícil pensar em um único perfil do psicólogo.

Em síntese, a fragilidade na definição do perfil profissional parece contribuir para a insegurança profissional com repercussões para a inserção no mercado de trabalho. Werbel (2000) em uma pesquisa sobre a busca efetiva de emprego entre graduandos concluiu que os que conhecem o mercado conseguem pensar em caminhos efetivos de empregos, pois comparam mais racionalmente o que está sendo requerido no mercado com as habilidades pessoais que dispõem.

Preparação para o Mercado de Trabalho

Tem-se assistido nos últimos anos a um movimento de busca de novos mercados (Werbel, 2000) em cada campo profissional e isto trouxe à tona dois problemas. O primeiro envolve a seguinte pergunta: que grade curricular é capaz de abarcar todas as atividades e competências profissionais que se pretende incluir? O segundo parece ser consequência do anterior: a diversificação de atuação em algumas áreas não levaria a uma redefinição dos limites entre profissões colocando-se em discussão a identidade profissional?

Ambos os problemas foram abordados pelos estudantes, mas para que se possa tentar dar uma resposta a estas duas indagações, torna-se oportuno mapear as respostas e comentários dos participantes em relação à preparação para o mercado de trabalho. Na Figura 4 encontram-se três linhas de argumentação: i) formação teórica insuficiente, ii) formação prática insuficiente e iii) formação complementar.

O que parece ser um sentimento geral dos formandos, com raras exceções, é que a formação universitária é insuficiente para atender à demanda requerida no mercado de trabalho. A formação teórica é inadequada por duas razões principais: há um descompasso entre o curso básico e o profissionalizante e, no caso das disciplinas profissionalizantes, os professores não têm a experiência necessária para oferecer modelos práticos derivados das teorias estudadas e analisadas no curso.

Do ponto de vista da prática, segunda linha de argumentação, o problema recai sobre a ausência de obrigatoriedade de estágio em alguns cursos, os convênios que priorizam a mão de obra barata estudantil em detrimento do aprendizado



Figura 4. Mapeamento dos argumentos dos estudantes em relação à preparação para o mercado de trabalho

e, por último, a ausência de apoio e integração das empresas juniores com as instâncias de formação acadêmica.

A inclusão de estágio obrigatório na grade curricular dos diversos cursos parece ser fator importante, mas não suficiente. Cursos como, por exemplo, os de Administração, Psicologia, Pedagogia, Educação Física, Engenharia e os de Licenciatura exigem carga horária de estágio para a sua conclusão e, neste sentido, levam vantagem em relação àqueles que não o incluem, como é o caso da Economia e da Informática, mas isto não garante a qualidade da prática, uma vez que na ausência de uma política de convênios, o estudante se vê órfão. Ele é quem tem que procurar estágio. Uma agravante é que diante da dificuldade em encontrar local apropriado para o exercício prático, o tempo dedicado a outras atividades passa a ser considerado para efeito de carga horária, o que distorce a função do estágio.

- Eu, por exemplo, eu consegui estágio só no final agora, e assim mesmo foi com uma certa dificuldade. Era para eu ter formado no semestre passado...só agora eu consegui um estágio realmente digno (concordando com um comentário feito por um estudante de Engenharia Elétrica que havia dito que diante da dificuldade em encontrar estágio, as horas dedicadas à monitoria de laboratório e iniciação científica eram computadas como estágio). Eu estava fazendo um estágio que não me

agregou nada. Você entra para ser secretário...(estudante de Administração participante do Grupo 5)

Na opinião dos estudantes, a questão poderia ser parcialmente resolvida dentro da própria universidade. O incentivo a criação de empresas juniores e escritórios-escola, como já acontece nos cursos de Administração, Ciências Sociais, Comunicação Social, Engenharia Civil e Direito, ou o melhor aproveitamento interno dos estudantes seriam duas alternativas viáveis. Um graduando de Engenharia defendeu o ponto de vista de que a universidade poderia envolver os estudantes na reforma e manutenção de suas edificações.

As empresas juniores apresentam-se como uma alternativa promissora por duas razões: primeiro, por viabilizarem a integração entre o aprendizado teórico e a prática, permitindo refletir sobre o substrato teórico que dá sustentação ao curso, e segundo, por garantir que a experiência profissional possa ser vivenciada ainda no processo de formação.

- Você não vê nada no campo. Você não sabe fazer uma pesquisa de campo. Como fazer uma etnografia. Eu não sei como pegar um ônibus e ir para a tribo. Então a gente fica voando...você não vê uma rotina de uma empresa de pesquisa, tem a empresa júnior de Ciências Sociais...mas os professores não se envolvem com a ela. O departamento é do lado da empresa júnior, você não vê fazendo nada. Acho que os pro-

fessores assessoram, mas se o aluno procurar. Tudo aqui o aluno tem que procurar.... (participante do Grupo 7)

A terceira linha de argumentação parte da premissa de que a formação profissional deve ser obtida fora da universidade, tendo em vista as reconhecidas deficiências do processo de formação de nível superior. Poucos afirmaram ter uma prática ampla, como foram os casos de uma estudante de Enfermagem e de um graduando de Educação Física, que alegaram que a estrutura curricular em seus cursos incluía alguma prática desde o início das atividades acadêmicas. Os argumentos mais comuns caminhavam na direção de reafirmarem a necessidade de buscar fora da universidade a capacitação para o mercado, especialmente no caso de formação tecnológica. Três exemplos ilustram as opiniões emitidas nos grupos.

-Do engenheiro é exigido o inglês, a informática...o curso que eu estou pagando por fora eu estou aprendendo a mexer com processamento de satélite que é algo fundamental... a universidade não oferece isto. (Estudante de Engenharia Civil participante do Grupo 11)

-Informática, mais do que qualquer outro curso, está muito defasado, porque a cada seis meses a tecnologia está muito diferente, não só a parte física como a parte lógica...eu li numa estatística que a tecnologia de 30 em 30 anos ia mudando, então quando você entrava na faculdade, o que você aprendia, você podia levar para sua vida profissional durante certo tempo e depois você ia ter que ir se reciclando. Hoje você entra no 1º. período e quando sai daí a quatro anos, já mudou tudo... não tem verba para acompanhar e os professores também não estão sendo reciclados. Eu já perdi várias oportunidades de estágio, porque não sei Delphi, aqui na universidade não ensinam... você tem que procurar por fora, porque aqui não tem nada..."(participante do Grupo 4).

-Eu acho que ainda não estou preparado, por isso vou fazer mestrado... (Estudante de Economia participante do Grupo 13)

Para muitos, semelhante ao que acontece com o formando de economia que participou do Grupo 13, a alternativa para a insegurança passa a ser a pós-graduação, na esperança de terem um perfil mais definido, adiando, na prática, o ingresso no mercado de trabalho.

Não se pode negar que os estudantes demonstraram reconhecer que há necessidade permanente de qualificação para se manter no mercado, mas o motivo principal que está levando boa parte deles para a pós-graduação é o despreparo profissional. Isto ficou muito evidente quando a discussão centrava-se no perfil que eles acreditavam estar sendo requerido no mercado de trabalho e sobre a decisão que haviam tomado sobre seu futuro profissional.

A solução para minimizar a deficiência da formação prática poderia estar na ênfase do curso para o mercado, nem sempre vista com bons olhos por todos os estudantes, com receio da prática girar em torno de si mesma vindo a substituir a reflexão sobre a atuação profissional. Talvez a solução estaria na formação generalista, tão defendida, mas pouco compreendida por estudantes e professores. Afinal, o que é esta

formação generalista? Um graduando do curso de Educação Física que participou do Grupo 2 trouxe esta questão para o grupo ao afirmar que, na prática, os professores defendem sua área específica, não fazendo inter-relações com as outras, e o estudante se vê diante de discursos antagônicos, que exigem dele muito mais uma tomada de posição, do que lhe proporcionam alternativas concretas de integração do conhecimento. No seu caso, entre a ênfase na educação, mais tradicional, e a ênfase na saúde, que oferece mais mercado - com destaque para o *personal training*.

Reconhece-se que a ênfase no mercado não seria fácil de ser viabilizada, tendo em vista que a estrutura curricular não só não conseguiria acompanhar a instabilidade do mercado, como também estenderia, em muito, a duração do curso superior, para ver atendidas as especificidades de um perfil tão amplo e diversificado. É inegável, contudo, que os estudantes anseiam por uma conciliação entre a formação científica e a formação técnico/profissional, mesmo porque áreas de tradição conceitual já estão se dirigindo para algum tipo de profissionalização. É o caso, por exemplo, da Filosofia Clínica, que já se apresenta como área especializada de atuação, competindo com a Psicologia Clínica.

Para concluir, cabe ressaltar que as poucas oportunidades de exercício prático oferecidas durante o processo de graduação, e que estão relacionadas com as dificuldades de se articular de modo integrado a formação científica e a profissionalizante, contribuem para o sentimento de insegurança experimentado pelo estudante, para o delineamento de um perfil fragmentado e para a fragilização na construção de uma identidade profissional que prejudicam a visualização de perspectivas concretas de inserção no mercado de trabalho.

Considerações Finais

Um dos objetivos de uma pesquisa que esteja fundamentada em uma abordagem qualitativa é o de contribuir para a conscientização social, o que no caso da utilização dos grupos de discussão torna-se mais visível. Com esta técnica foi possível explorar as opiniões de estudantes de diversos cursos, fazê-los interagir com colegas de outras áreas e na medida em que ficaram expostos às opiniões de outros participantes, estimulá-los a avaliar suas próprias crenças e experiências pessoais, assim como refletir acerca de sua condição atual em termos de perfil profissional e mercado de trabalho. De acordo com os teóricos da comparação social, as pessoas formam suas opiniões ao compará-las com as das outras pessoas. Se a opção recaísse em um instrumento de pesquisa que permitisse obter as respostas individualmente, sob as modalidades de questionário, escala ou entrevista, contar-se-ia apenas com os aspectos disponíveis na consciência imediata da pessoa. Enfim, o que se percebe nos grupos focais é a possibilidade de fazer com que um participante que não esteja pensando em um determinado assunto no momento, motivado pela verbalização de outra pessoa, venha a emitir sua concordância ou discordância em relação a ele, acrescentando, inclusive, novas informações que suscitem outros posicionamentos.

Pode-se dizer, no entanto, que há alguns problemas no uso da técnica dos grupos focais: i) ela não permite identificar nexos causais e correlacionais mais precisos entre variáveis, na medida em que é uma técnica de corte transversal, com baixo controle de variáveis; ii) a composição intencional e de conveniência da amostra limita as possibilidades de generalização para a população investigada; iii) o foco de análise no grupo e não no indivíduo, foge às formas tradicionais de pesquisa utilizadas na Psicologia, encontrando-se poucos referências na literatura que sirvam de modelo para o aprimoramento das análises; iv) a qualidade dos resultados está diretamente relacionada às características dos integrantes do grupo e ao jogo de inter-influência que se estabelece internamente – alguns membros são capazes de influenciar decisivamente a direção dos argumentos no grupo e, neste caso, perde-se de vista a contribuição de outros participantes e v) o êxito da pesquisa depende muito da habilidade do coordenador ou moderador de grupo, que deve ser treinado para exercer um papel menos diretivo e mais centrado no processo de discussão: esclarecendo, sintetizando e estimulando os participantes a opinarem. Alguns moderadores dirigem o grupo de tal modo que suas opiniões é que são expressas e comentadas e não as dos membros dos grupos.

A sugestão que se pode fazer é a de que estudos semelhantes a este sejam realizados em outros contextos universitários para que possam ser mapeados os argumentos dos estudantes, de modo que se identifiquem padrões comuns de opiniões, respostas e comentários críticos, assim como representações e estruturas significativas de argumentações em relação ao tema.

Para finalizar, os resultados aqui apresentados e analisados apontam para a necessidade de estabelecer mais diálogo entre os setores da universidade, para discutir não só as alternativas de melhoria da integração entre a formação científica e profissional, que diz respeito à responsabilidade institucional na educação para o trabalho, como também a reavaliação das intersecções e limites profissionais entre as diversas áreas, uma vez que, principalmente neste último caso, salvo raras exceções, a ação até então tem sido defensiva, cada uma delas procurando garantir sua identidade profissional por meio das tentativas de reserva de mercado.

Referências

- Assis, M. (1994). A educação e a formação profissional na encruzilhada das velhas e novas tecnologias. In C. J. Ferretti, D. M. L. Zibas, F. R. Madeira & M. L. P. B. Franco (Orgs.), *Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar* (pp.189-203). Petrópolis: Vozes.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bruno, L. (1996). Educação, qualificação e desenvolvimento econômico. In L. Bruno (Org.), *Educação e trabalho no capitalismo contemporâneo: leituras selecionadas* (pp. 91-123). São Paulo: Atlas.
- Carvalho, P. C. (2000). *Recursos humanos*. Campinas: Alínea.
- Cattani, A. D. (1996). *Trabalho e autonomia*. Petrópolis: Vozes.
- Dowbor, L. (1996). Educação, tecnologia e desenvolvimento. In L. Bruno (Org.), *Educação e trabalho no capitalismo contemporâneo: leituras selecionadas* (pp.17-40). São Paulo: Atlas.
- Fiori, J. L., Lourenço, M. S., & Noronha, J. C. (Orgs.) (1998). *Globalização. O fato e o mito*. Rio de Janeiro: EDUERJ.
- Fogaça, A. (1998). A educação e reestruturação produtiva. In A. Fogaça (Org.), *Políticas de emprego no Brasil* (pp. 30-45). Campinas: Instituto de Economia Unicamp.
- Fogaça, A., & Salm, C. (1995). *Questões críticas da educação brasileira – consolidação de propostas e subsídios para ações na área de tecnologia e da qualidade*. Brasília: MICT/SENAI/Banco do Brasil.
- Gílio, I. (2000). *Trabalho e educação. Formação profissional e mercado de trabalho*. São Paulo: Nobel.
- Giorgi, A. (1995). Phenomenological psychology. In J. A. Smith, R. Harré & L. V. Langenhove (Orgs.), *Rethinking psychology* (pp. 24-42). London: Sage.
- Gondim, S. M. G. (1998). A sociedade da informação, as organizações formais educacionais, valores e trabalho docente: Possíveis inter-relações. *Ética e Filosofia Política*, 3(2), 69-102.
- Hirata, H. (1994). Da polarização das qualificações ao modelo de competência. In C. J. Ferretti, D. M. L. Zibas, F. R. Madeira & M. L. P. B. Franco (Orgs.), *Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar* (pp.128-42). Petrópolis: Vozes.
- Hall, S. (1999). *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A. (Texto originalmente publicado em 1992)
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2000). Censo 2000. Acesso em 29 de setembro de 2002, em <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2000/universo.php>
- Karlöf, B. (1999). *Conceitos básicos de administração. Um guia conciso*. Rio de Janeiro: Rocco.
- Leite, E. M. (1996). Reestruturação produtiva, trabalho e qualificação no Brasil. In L. Bruno (Org.), *Educação e trabalho no capitalismo contemporâneo: leituras selecionadas* (pp. 146-87). São Paulo: Atlas.
- Merton, R. K., Fiske, M. & Kendall, P. L. (1990). *The focused interview. A manual of problems and procedures*. New York: The Free Press.
- Morgan, D. (1997). *Focus group as qualitative research*. London: Sage.
- Penna, A G. (1984). *Introdução à psicologia cognitiva*. São Paulo: EPU.
- Radnitzky, G. (1970). *Escolas contemporâneas de metaciência*. Gottenburgo: Univ. Books.
- Salerno, M. S. (1994). Trabalho e organização na empresa industrial integrada e flexível. In C. J. Ferretti, D. M. L. Zibas, F. R. Madeira, & M. L. P.B. Franco (Orgs.), *Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar* (pp.54-76). Petrópolis: Vozes.
- Saviani, D. (1994). O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In C. J. Ferretti, D. M. L. Zibas, F. R. Madeira, & M. L. P. B. Franco (Orgs.), *Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar* (pp. 151-68). Petrópolis: Vozes.
- Scherer, A. L. F. Globalização. In A. D. Cattani (1997), *Trabalho e tecnologia – Dicionário crítico* (pp. 114-119). Petrópolis: Vozes.
- Schermerhorn, J. R., Hunt, J. G., & Osborn, R. N. (Orgs.) (1999), *Fundamentos de comportamento organizacional*. Porto Alegre: Bookman. (Texto originalmente publicado em 1998).
- Silva Filho, H. P. F. (1994). O empresariado e a educação. In C. J. Ferretti, D. M. L. Zibas, F. R. Madeira & M. L. P. B. Franco (Orgs.), *Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar* (pp. 87-92). Petrópolis: Vozes.
- Smith, C. P. (2000). Content analysis and narrative analysis. In H. T. Reis & C. M. Judd (Orgs.), *Handbook of research methods in social and personality psychology* (pp. 313-335). Cambridge: Cambridge University Press.
- Smith, J. A., Harré, R., & Langenhove, L. V. (1995). *Rethinking psychology*. London: Sage.
- Veiga, L., & Gondim, S. M. G. (2001). A utilização de métodos qualitativos na ciência política e no marketing político. *Opinião Pública*, 7(1),1-15.
- Werbel, J. D. (2000). Relationships among career exploration, job search intensity and job search effectiveness in graduating college students. *Journal of Vocational Behavior*, 57, 379-94.
- Whitaker, D. (1997). *Escolha da carreira e globalização*. São Paulo: Moderna.

Sônia Maria Guedes Gondim, doutora em Psicologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, é professora do Departamento de Psicologia da Universidade Federal da Bahia.

Endereço para correspondência: Praça Igaratinga, 106, Condomínio São Marcos, apto. 804 – bloco 1, Pituba. 41830-300, Salvador, BA. Telefax: (71)240.7792. E-mail: sggondim@terra.com.br.

Recebido em 05.09.01
Revisado em 20.02.02
Aceito em 29.09.02
