

Quais os desafios para o aconselhamento em orientação no início do século 21?

Jean Guichard

► **To cite this version:**

Jean Guichard. Quais os desafios para o aconselhamento em orientação no início do século 21?. Revista Brasileira de Orientação Profissional, Associação Brasileira de Orientação Profissional, 2012, 13 (2), pp.139-152. hal-03236854

HAL Id: hal-03236854

<https://hal-cnam.archives-ouvertes.fr/hal-03236854>

Submitted on 26 May 2021

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Quais os desafios para o aconselhamento em orientação no início do século 21?¹

Jean Guichard²

Institut National d'Etude du travail et d'Orientation Professionnelle (EA4132)
Conservatoire National des Arts et Métiers, Paris, França

Quais são os desafios que o aconselhamento deve enfrentar neste início do século XXI?

Responder a esta questão supõe definir, em primeiro lugar, o que significa orientar-se atualmente nas sociedades ocidentais globalizadas. A globalização econômica, social e cultural transformou profundamente ao longo das três últimas décadas os problemas de orientação com os quais as pessoas se deparam. Particularmente, nas sociedades ocidentais ricas, os indivíduos são agora considerados inteiramente responsáveis pelo governo de seus percursos profissionais e, de forma mais ampla, os de vida também. Todavia, nestas sociedades cujas instituições e as estruturas ideológicas parecem mais frágeis e menos estáveis que nas sociedades anteriores, essa tarefa supõe que os indivíduos reflitam sobre questões mais gerais do que as relacionadas a seus trajetos educativo e profissional, pontos que serão desenvolvidos na primeira parte deste artigo.

O segundo momento ressaltará que, nessas mesmas sociedades, os indivíduos devem utilizar um conjunto de capacidades ou de competências para enfrentarem a responsabilidade atribuída de conduzirem sua vida e sua carreira profissional. Quais são elas? Quais são os processos de sua construção? Nesse aspecto, um fator parece desempenhar papel importante: as experiências que os indivíduos vivem nos diferentes contextos onde estão interagindo e dialogando. Estas, contudo, estão estreitamente ligadas à sua posição social e a seu gênero. Para os jovens, elas também estão ligadas à forma de organização da escola.

Todos esses fenômenos combinam-se para produzir grandes diferenças interindividuais no que diz respeito às capacidades de orientar-se. Nessas mesmas sociedades, no entanto, considera-se que cada pessoa pode e deve ser auxiliada em sua orientação por profissionais qualificados. Estes, por conseguinte, são levados a se perguntar sobre como possibilitar que as pessoas construam essas competências ou capacidades de que precisarão para se orientar.

Na terceira parte deste artigo, três formas de intervenção de atendimento em orientação serão distinguidas: informação, orientação e aconselhamento. Esta última parece particularmente indicada para ajudar as pessoas a enfrentarem a exigência contemporânea de conduzir e construir sua vida. Entretanto, este “*tenir conseil*”³ supõe que os orientadores possam recorrer aos conhecimentos relacionados aos fatores e aos processos da construção de si: o modelo “*Se faire soi*” – cujos conceitos fundamentais serão brevemente apresentados – constitui uma síntese dos trabalhos sobre esse assunto com o objetivo de oferecer uma base conceitual que permita desenvolver práticas rigorosas de acompanhamento em orientação profissional.

Como conclusão, nota-se que a grande questão que propõe esta concepção de Orientação Profissional nas sociedades ocidentais contemporâneas é a de saber se ela permite à humanidade enfrentar os grandes desafios com os quais está confrontada hoje. Não seria pertinente que a preocupação com os outros e com o bem comum encontrasse também um lugar privilegiado na reflexão que as pessoas fazem sobre seu futuro?

¹ Título original: *Quels défis pour le conseil en orientation au début du 21^{ème} siècle?* Conferência internacional proferida no III Congresso Latino-americano de Orientação Profissional da ABOP e X Simpósio Brasileiro de Orientação Vocacional & Ocupacional realizado de 19 a 22 de julho de 2011 em São Paulo-SP. Tradução de Simone de Souza.

² Endereço para correspondência: INETOP/CNAM 41, rue Gay-Lussac, F-75005, Fone: 33 (0) 1 44 107810. E-mail: jean.guichard@cnam.fr

³ “obter aconselhamento”.

Orientar-se nas atuais sociedades ocidentais

Orientar-se: Uma tarefa socialmente produzida

A tarefa de orientação é socialmente produzida: sua formulação depende de fatores sociais. Assim, as sociedades industrializadas são hoje *sociedades de indivíduos* (Elias, 1991): sociedades onde se considera que cada um é individualmente responsável por aquilo que faz de si mesmo. Essas sociedades não são *coletivistas* no sentido compreendido por Hofstede (1991, p.51), ou seja, aquelas nas quais é o coletivo que se indaga sobre qual ou quais de seus membros devem contribuir para o bem comum.

Ao mesmo tempo, essas sociedades são também “líquidas” (Bauman, 2000, 2007): fornecem cada vez menos instituições estáveis ou modelos ideológicos fortes (por exemplo: modelos de uma vida de boa qualidade, estilos de vida estáveis, entre outros) como referenciais para seus membros. A função de *holding – sustentação* – no sentido compreendido por Donald Winnicott (1986), das principais instituições sociais – religiosas, ideológicas, partidos, associações, sindicatos – tende a desaparecer gradualmente nas sociedades ocidentais industrializadas. Neste contexto, como assinalaram os autores Charles Taylor (1989) ou David Parker (2007), o indivíduo só tem como alternativas definir por si mesmo o sentido da vida, esses valores fundamentais, essas “palavras-chaves”, que assegurarão – a ele – esta função de *holding* e lhe possibilitarão orientar-se. Pelo menos, por algum tempo... Contudo, parece que esse trabalho de definição nunca termina: é um princípio fundamental na vida do indivíduo em um dado momento cuja perspectiva pode ser retomada em qualquer outro momento de sua existência.

Nestas sociedades, o futuro mostra-se incerto (Ehrenberg, 1995) e parece pouco previsível (Castel, 2009). A maioria das sociedades atuais são *sociedades de risco* (Beck, 2009). Neste contexto, muitos duvidam que fazer projetos de futuro, a médio e longo prazo, seja uma conduta adequada como era durante as décadas após a Segunda Guerra Mundial. As atitudes estratégicas parecem convir melhor agora.

Trata-se de uma importante mudança. As duas perspectivas se distinguem realmente quanto a seu ponto de fixação e seu intervalo de tempo. Ao conduzir projetos,

a pessoa parte da definição de um “ser”, de um ideal – mais ou menos distante – que ela queira alcançar. Define, com isso, os meios e os recursos para alcançá-lo consciente de que os meios, os recursos e as atividades que implementará para realizar seu projeto pode levá-la a redefini-lo. No caso de uma atitude estratégica, o ponto de partida é o contexto presente. Nestes, as possibilidades surgem – para os que sabem vê-las e construir a partir delas objetivos para si mesmos – e os recursos aparecem simultâneos a essas possibilidades. Os indivíduos identificam essas oportunidades ao mesmo tempo em que tomam consciência dos recursos que possuem para realizar este potencial. Isto significa que em um contexto cujo futuro é percebido como incerto, a arte de orientar-se requer que o indivíduo seja capaz de agarrar-se aos eventos fortuitos e de inscrevê-los em certas perspectivas pessoais. Kathleen Mitchell, Al Levin & John Krumboltz (1999) citado por Savickas (1997), elaboraram o conceito de “*planned happenstance*”⁴ para descrever a atitude estratégica: transformar os eventos inesperados em oportunidades para sua orientação supõe uma grande reatividade, flexibilidade e domínio da arte de adaptação.

A diferença entre a condução do projeto e a abordagem estratégica, tal qual foi explicitada, parece, no entanto, bem clara. Na verdade, uma abordagem estratégica requer que a pessoa saiba o que é importante para ela. Um indivíduo só consegue identificar algo que se sobressaia num contexto e definir a partir disso um objetivo em curto prazo se tiver feito alguma reflexão – no mínimo imediata – acerca daquilo que lhe é importante. Identificar implica assumir que importância esta oportunidade tem para ele. Só há oportunidades “para si”. Podemos dizer assim que a oportunidade é uma *affordance*⁵, usando a terminologia de Gibson (1979) em seus trabalhos sobre a percepção. É uma potencialidade de que a pessoa apercebe-se porque aquilo “salta-lhe aos olhos”, pois ela antecipa imediatamente algo que lhe é útil ou interessante.

Logo, referindo-se à terminologia de Law (1981), o indivíduo pode adotar uma atitude estratégica se tiver sentido de si. E ter o sentido de si só pode ocorrer ao se comprometer com uma atividade de reflexão sobre si mesmo, suas ações, suas expectativas, sobre o mundo, entre outras. Tal reflexão refere-se a um trabalho de personificação que jamais se conclui. O que quer dizer que se refere a um processo

⁴ Circunstância do acaso planejado.

⁵ N.T: – o conceito de *affordance* de Gibson diz respeito à relação entre o organismo e o meio ambiente; *affordance* está relacionado à informação disponível no ambiente para a ação, isto é, é meio de acesso disponível no ambiente independente da necessidade do objeto e de sua percepção. MORONI, Juliana & GONZALEZ, Maria Eunice Quilici. O Fiscalismo revisitado pela Filosofia Ecológica: as *affordances* sociais – 5º Encontro de Pesquisa na Graduação em Filosofia da Unesp – vol 3, nº 1, 2010. Retirado em 01 de maio 2012 de: [http://www.marilia.unesp.br/Home/RevistasEletronicas/FILOGENESE/JulianaMoroni_MariaEunice\(124-141\).pdf](http://www.marilia.unesp.br/Home/RevistasEletronicas/FILOGENESE/JulianaMoroni_MariaEunice(124-141).pdf)

que está sempre dando sentido a suas diversas experiências (passadas, presentes e possíveis no futuro) relacionando-as a certas perspectivas futuras que as unificam.

A centralidade da atividade de trabalho

Outra característica das sociedades ocidentais atuais é que o trabalho é considerado como uma grande oportunidade de o indivíduo se realizar. Como apontou Schlanger (2010), nestas sociedades, a atividade profissional é vista como uma oportunidade dada a cada um de poder realizar sua vocação, isto é, de realizar-se como ser humano.

No entanto, nas últimas décadas, os modos de organização do trabalho foram profundamente transformados. Sem entrar nos detalhes dessas mudanças, pode-se notar que, nas organizações dos anos cinquenta aos setenta, concebia-se a ideia de desenvolvimento de carreira (Super, 1980). O contrato de trabalho incluía então uma dimensão psicológica em que havia uma troca da dedicação pelo sucesso da empresa; esta se comprometia a oferecer a seus assalariados um emprego estável e, eventualmente, oportunidades de promoção ao longo das trajetórias profissionais relativamente bem definidas dentro da empresa (Rousseau, 1995), como se dizia: podia-se fazer carreira... na *Ford*, na *Sony*. Hoje, isto está ficando cada vez mais raro devido à flexibilidade do trabalho e do emprego, um fenômeno que resulta do aumento da competição entre empresas, produzido pela globalização da economia e do trabalho.

Trabalho flexível e carreiras proteanas

Nos dias de hoje, as noções de ofício e de trajetórias profissionais (carreira) são colocadas em questão por um modo de organização do trabalho que se qualifica como “*carreiras sem fronteiras*” (Ashkenas, Ulrich, Jick, & Kerr, 1995). Neste, os trabalhadores – chamados geralmente de *colaboradores* – são contratados durante o período necessário para realizar um projeto ou uma tarefa pela qual ficaram responsáveis. Neste modo de organização, nada é adquirido. Uma qualificação nunca é definitivamente reconhecida, ela se reduz às competências que se manifestam durante a situação em que a tarefa é realizada. A cada nova tarefa, um colaborador deve mais uma vez demonstrar suas competências. A empresa não se compromete a assegurar um futuro a seus colaboradores (Rousseau, 1995).

Estes, portanto, não têm a obrigação de fidelidade com a empresa. As carreiras se tornam “*sem fronteiras*”, para utilizar uma expressão de Robert DeFillipi e Michael Arthur (1996) ou “*proteanas*”⁶, para retomar o conceito de Douglas Hall (1976). Os dois termos referem-se a uma mesma ideia fundamental: a de que a carreira profissional é exclusivamente de responsabilidade do indivíduo e não depende de forma alguma da empresa.

Neste contexto econômico e organizacional, orientar-se profissionalmente torna-se uma atividade que se repete e cuja preocupação está constantemente presente. É preciso saber formalizar suas competências: isto é, ser capaz de uma atitude reflexiva *sobre* o propósito de suas atividades. É preciso também que ele seja capaz de localizar as oportunidades que se apresentam em um contexto profissional, ou seja, as oportunidades que só lhe podem surgir em uma análise de sua própria situação e, notadamente, de suas competências. E por fim, esta pessoa deve saber apresentar suas competências de forma cautelosa: saber investilas naquela missão (a que traz resultado) e não nesta (que é somente um impasse). Do ponto de vista dos autores que desenvolvem estas análises (Arthur & Rousseau, 1996; Bender, Cadin, & Saint Giniez, 2003; DeFillipi & Arthur, 1996), o critério de decisão de uma orientação cuidadosa é o retorno do investimento. Um bom investimento de suas competências produz dois tipos de benefícios: dividendos (por exemplo: uma boa receita) e um crescimento do capital (no caso do capital de competências).

Há que se destacar um ponto: a capacidade de obter retorno sobre sua experiência – refletindo em relação às normas sociais específicas de reconhecimento – é essencial a esse trabalhador com uma carreira *proteana* ou *sem fronteiras*, submetido a uma obrigação contínua de orientação profissional. É necessário que ele analise suas atividades sob uma ótica em que identifique as competências que se manifestam. É preciso descontextualizá-las e generalizá-las. Mas, acima de tudo, deve questionar o sentido que tal investimento nas competências pode ter em sua vida: Quais são suas prioridades na vida? O que lhe é possível ou fundamental realizar hoje?

Emprego flexível e caos pessoal e profissional

Se o trabalho tornou-se muito flexível, o emprego encontra-se da mesma maneira para um número crescente de assalariados (e de empreendedores). Com efeito, o fluxo

⁶ “proteanas” Do inglês, *Protean Carriers*, o termo refere-se a uma analogia entre o dom de adivinhação de Proteu, divindade marítima da mitologia grega que tinha a habilidade de prever o futuro e transformar-se no que desejasse, e indivíduo no mundo do trabalho que tem a capacidade de se modificar de maneira versátil e adaptável para atingir seus objetivos.

intenso na produção e a incessante renovação de produtos ligados à concorrência levam as empresas a empregarem os trabalhadores periféricos. Estes, contratados por um período determinado enquanto a situação for favorável, são prontamente treinados em tarefas simples e dispensados quando as perspectivas econômicas se deterioram.

Contudo, transições de postos de trabalho periféricos para postos centrais não são frequentes. Aqueles que ocupam os empregos precários (frequentemente, imigrantes, mulheres ou jovens, filhos de imigrantes em particular) vão habitualmente de um emprego precário a outro, passando por períodos de desemprego ou de experiência: tendem a permanecer na periferia do mercado de trabalho (Reich, Gordon, & Edwards, 1973). Sua vida profissional não forma uma carreira, mas, acima de tudo, um caos vocacional, segundo a terminologia de Danièle Riverin-Simard (1996).

Além disso, a insegurança profissional está estatisticamente relacionada a um aumento da vulnerabilidade de todas as outras esferas da vida (Cingolani, 2005; Palmade (Ed.), 2003). As pessoas cujo emprego é precário estão diante de transições psicossociais (Murray Parkes, 1967; Paugam, 2000; Paugam, 2006; Le Blanc, 2007), em diferentes áreas de sua vida, bem mais numerosas do que estão os trabalhadores que têm um percurso profissional mais estável. Divórcios, mudanças, problemas de saúde, entre outros, são claramente mais frequentes entre os trabalhadores instáveis. Para estas pessoas, orientar-se significa fundamentalmente ser capaz de enfrentar uma multiplicidade de transições. É preciso enfatizar que tal tarefa, a de orientar-se, é tão difícil, complexa e, por vezes, impossível para as pessoas cuja existência é precária (Le Blanc, 2007) que, por um lado, é particularmente frequente e complexa, e por outro, faltam-lhes recursos de todas as ordens (redes sociais, capital econômico, conhecimentos gerais e técnicos, entre outros) que possam lhes ajudar a enfrentar isso (Amossé & Chardon, 2007).

Competências e habilidades de orientação: fatores e processos de suas construções

Capitais de carreira e de identidades

Para lidar com a exigência social de se orientar, os indivíduos de sociedades líquidas (Bauman, 2000) devem mobilizar diferentes competências. Essas competências

foram conceituadas sob os termos de *competências de carreira* ou de *capital de carreira* para os adultos, e de *capital de identidade*⁷ para os adolescentes e adultos emergentes⁸. A estas duas grandes categorias, que se sobrepõem parcialmente, devem-se acrescentar algumas competências que são mais específicas nos problemas concretos da orientação.

Robert DeFillippi, Michael Arthur e Denise Rousseau (Arthur, 1994; Arthur & Rousseau (Eds.), 1996) formalizaram a noção de competências de carreira (ou de capital de carreira) diferenciando-as em três categorias. A primeira – o “saber como” (*knowing how*) – é o saber, de conhecimentos, de como fazer, de como praticar, das atitudes, entre outros, que permite à pessoa realizar as atividades que conheça. A segunda – o “conhecer quem” (*knowing whom*) – refere-se às redes de relações sociais com as quais o indivíduo pode contar. A terceira – o “saber por que” (*knowing why*) – refere-se ao sentido que a pessoa atribui aos seus vários investimentos em suas diferentes esferas da vida, relacionados às grandes expectativas de sua existência.

James Côté (1996, 1997) produziu uma reflexão e trabalhos empíricos especialmente elaborados nessa área. Para descrever os fatores que permitem às pessoas – particularmente os adolescentes e adultos emergentes – orientarem-se em nossas sociedades, ele propôs o conceito de “*identity capital*” que pode ser traduzido por “capital de identidade”. Para Côté (1996, pp. 425-426): “O termo “*identity capital*” denota o que os indivíduos “investem” em “quem eles são”. Estes investimentos potencialmente colhem dividendos futuros nos “*identity markets*”⁹ das comunidades da modernidade tardia. Para ser um jogador nestes mercados, deve-se primeiramente definir um estável senso de *self*, que é reforçado pelas habilidades técnicas e sociais em diversas áreas; pelos repertórios comportamentais eficientes; pelo desenvolvimento psicossocial em níveis mais avançados; e pelas ligações com redes sociais e redes de relacionamento profissionais (*network*). Pelo menos, devido ao caos aparente da sociedade da modernidade tardia, recursos chaves para barganha e intercâmbio com outras comunidades devem envolver habilidades de negociação de travessia pela vida, tais como garantia de validação em comunidades de estranhos e aderir a círculos e grupos aos quais aspira. Os investidores mais bem sucedidos nos mercados de identidade têm provavelmente portfólios que

⁷ *compétences de carrière ; capital de carrière ; capital d'identités.*

⁸ Termo cunhado por Arnett (2000) para designar jovens entre 18 e 29 anos que não se percebem mais como adolescentes, mas ainda não se consideram adultos, o que o autor associa às condições da modernidade tardia.

⁹ Mercados de identidade.

abrançam dois tipos de ativos, um mais sociológico e outro mais psicológico”.

“Por um lado, estes ativos podem ser *tangíveis* no sentido de serem “socialmente visíveis”. Estas características mais sociológicas abrangem credenciais educacionais, participação como membro de associações/clubes e de irmandades e conduta pessoal (por exemplo: formas de vestir-se, características físicas e padrão de linguagem). Desta forma, os recursos tangíveis devem funcionar como “passaportes” em outras esferas sociais e institucionais, visto que são vitais para que se possa passar pelos “guardiões” dos diversos grupos dos quais alguém queira ser membro, bem como ser aceito por membros efetivos. Esses grupos variam em sua concretude (desde participação em associações específicas a grupos de referência abstrata), tornando esses recursos tangíveis importantes nas micropolíticas envolvidas nas negociações de identidade. Estando assim envolvidos nas interações diárias por um período de tempo, esses recursos devem também aumentar o capital de identidade de alguém por meio do aumento de autoconceitos e autoapresentações negociáveis (ver Lerner et al., 1990, *goodness-of-fit model*, modelo de adequação para uma concepção semelhante de como pontos fortes de personalidade podem ser nutridos). Além disso, os recursos do capital de identidade são também *intangíveis*. Esses fatores mais psicológicos incluem o aproveitamento de compromissos, força do ego, autoeficácia, flexibilidade cognitiva e complexidade, automonitoramento, habilidades de raciocínio crítico, habilidades morais racionais e outros atributos de caráter que podem oferecer aos indivíduos algumas vitalidades e capacidades com as quais *entender e negociar* os vários obstáculos e oportunidades sociais, ocupacionais e pessoais que vierem a encontrar ao longo da vida na modernidade tardia” (Côté, 1996, p. 426)¹⁰.

Para agir em cada uma das situações efetivas de orientação que encontra, o indivíduo põe em prática certas competências específicas que se referem a grandes categorias definidas tanto por DeFillippi, Arthur e Rousseau quanto por Côté. Trata-se, entre outras coisas, de certo sentimento de poder se autodeterminar, em dada situação de orientação (Ryan & Decy, 2000), de seus sentimentos de competências (Bandura, 1977; Lent, Brown, & Hackett, 1994) pertencentes àquela situação, de habilidades para tomar decisões pensadas sobre tal circunstância (Gati, 1986; Peterson, Sampson, Lenz, & Reardon, 2002), de uma capacidade de perceber certas oportunidades em determinado contexto e de apropriar-se de sua arte de adaptação e de

sua aptidão de integrar esta orientação a uma narrativa de vida que lhe faça sentido, isto é, “biografizar-se” (Delory-Momberger, 2009; Savickas, et al., 2009).

O desenvolvimento de competências para orientação

O papel das interações e das interlocuções no contexto da construção de competências para a orientação

Uma das questões levantadas nas observações relativas às competências necessárias para se orientar (competências de carreira, capital de identidade e, ao mesmo tempo, competências específicas a qualquer situação de orientação) é a dos processos envolvidos em sua construção. Inúmeras pesquisas (por exemplo: Bronfenbrenner, 1979; Côté, 1997; Law, 1981; Vondracek, Lerner, & Schulenberg, 1986; Young, Valach, & Collin, 2002) enfatizaram que as atividades, interações e interlocuções que os indivíduos efetuam em seus diferentes contextos de vida desempenham um papel determinante nesta construção.

As diferentes competências necessárias hoje para orientar-se são, portanto, o produto das interações entre as várias experiências passadas e presentes do indivíduo. Por exemplo, a formação de um determinado sentimento de competência depende, antes de qualquer coisa, de saber fazer e de conhecimentos que a pessoa gradualmente tenha aprendido a dominar em uma determinada área. Mas ela depende também da valorização deste tipo de saber fazer ou ter conhecimentos nos círculos que compõem o mundo social desta pessoa e do fato que, nesses círculos, reconheçam-lhe tais talentos (ou seja, os talentos que lhes são atribuídos). Todavia esta formação ainda depende do reconhecimento da própria pessoa, por um lado, do seu domínio efetivo dessas competências que lhes são reconhecidas e atribuídas e, por outro lado, dessas competências como componentes importantes de certos aspectos de sua identidade, dos aspectos mais importantes no momento levando em conta suas expectativas (gerais ou apenas as atuais) de sua vida.

As atividades dos indivíduos – em relação aos diferentes contextos (familiar, profissional, escolar, esportivo, associativo, entre outros) em que interagem e dialogam – desempenham assim um papel importante na formação dessas competências. Contudo, em cada um desses contextos:

1. Certas representações sociais dominam (por exemplo, os papéis sociais dos homens e das mulheres ou o que significa “ter êxito na vida”).

¹⁰ Texto original em inglês.

2. Alguns valores são vigentes.
3. Alguns modelos (de pessoas realmente conhecidas ou de celebridades vistas na mídia) são valorizados.
4. Certos tipos de atividades são obrigatórios, encorajados, desencorajados, proibidos a depender da posição, idade, gênero, entre outros.
5. Algumas interlocuções são praticadas (fala-se ou não de determinada questão, fala-se assim mesmo).
6. Acontecem alguns retrospectos (ser reconhecido ou não por tal atividade, encorajar ou dissuadir o engajamento em uma outra, entre outros).
7. Certas posições são estritamente definidas para diferentes atores entre outros.

A participação de um indivíduo em um contexto qualquer de interações e de diálogos está intrinsecamente ligada, de um lado, ao volume de diferentes tipos de capital (econômico, cultural e social) que ele detiver (ou que sua família possuir, quando se trata de um adolescente ou um adulto emergente) (Bourdieu & Wacquant, 1992) e, de outro lado, a seu gênero (Oakley, 1972). Todavia, alguns contextos constituem áreas de experiências que permitem aos indivíduos construir competências para se orientar com maior proveito – e/ou maior valor – social de que outros. Além disso, os indivíduos podem interagir ou dialogar em um número mais ou menos importante de contextos (em geral: em diferentes tipos de capital, as pessoas melhor dotadas interagem dentro de um número maior de contextos). Estes podem ser mais ou menos dissonantes ou consoantes entre si. Quanto mais dissonantes, mais a pessoa deve se engajar no que Urie Bronfenbrenner (1979) chamou de transições meso-sistêmicas¹¹, um entra e sai de um contexto ao outro, que lhe impõe grande flexibilidade em sua forma de ser, agir, interagir e responder a si mesmo.

Todos esses fatores se combinam para atingir um mesmo resultado: para orientar-se, cada pessoa pode contar com um capital de competências que pode se diferenciar consideravelmente – em termos de natureza e de volume – daquele de outra pessoa. Com efeito, o poder de ação dos indivíduos, notadamente diferentes, parece estreitamente ligado a seu posicionamento social. Razão pela qual não se pode deixar de concordar com a análise de Michèle Grosjean e Philippe Sarnin (2002, p. 16), citada por Christine Delory-Momberger (2007, p.13): “O relato quase exclusivo do indivíduo da gestão de seu percurso (...) pode parecer um progresso para aqueles que têm uma variedade de escolhas dentro de seu sistema de atividades,

e uma regressão social, um teste psicológico, no caso dos trabalhadores precários, uma vez que os indivíduos são colocados na situação paradoxal de considerar que sua trajetória depende deles enquanto constatam que aquilo que vivem é um percurso sofrido. O mesmo ocorre com os trabalhadores cujo discurso em torno da gestão individual do percurso se defrontam com a ausência de projeção possível de uma carreira.”

A formação das competências necessárias para orientar-se na adolescência e na idade adulta emergente

A adolescência e a idade adulta emergente (de 20 a 25 anos) são, em nossa sociedade, momentos fundamentais na construção das competências necessárias para se orientar. De fato, como nos mostraram os trabalhos de Robert Havighurst (1952) e os de Jeffrey Arnett (2000, 2004), os jovens realizam nesse período numerosas experiências que constituem as tentativas que lhes permitem desenvolver o conhecimento, o saber fazer, o saber ser¹², além das inúmeras formas de relações consigo mesmo e com suas experiências, essenciais para orientar-se em sua existência.

Essas experiências estão, no entanto, restritas ao que se poderia designar de “grandes modelos de socialização de jovens” que se diferem de acordo com a sociedade em que estão inseridos. Isso fica claro nas observações de Cécile Van de Velde (2008a, 2008b) que comparou as representações, as normas e os comportamentos esperados de adultos emergentes em quatro países da Europa. Dois são do norte: Dinamarca e Reino Unido. Ambos têm em comum um modelo de socialização que considera necessário sair de casa jovem e tornar-se independente, desde os 21 anos. Os dois outros ficam ao sul: Espanha e França. Nestes, a ligação mais forte com a família é mantida por um período mais longo.

No entanto, em cada um destes dois grupos, os dois países em questão apresentam diferenças. Na Dinamarca, depois que os jovens saem de casa, inicia-se um longo período de experimentações para a maior parte deles: um período de caminhada pessoal em que estudos, trabalhos, estágios, viagens ao exterior, entre outros, ocorrem. Basicamente, na sociedade dinamarquesa, espera-se que cada jovem “*encontre-se*”. Esta forma de experiência é possibilitada por um Estado de Bem-Estar Social que oferece a todos os jovens um subsídio universal atribuindo-lhes uma real independência econômica. Além disso, a

¹¹ *Transitions méso-systémiques* dizem respeito a interconexões ambientes em que o indivíduo está inserido.

¹² *savoir-faire, savoir-être*.

organização de ensino superior permite-lhes construir seu percurso de formação de modo bastante flexível.

No Reino Unido, tal subsídio não existe. A norma social é “*assumir-se*” – o que significa tornar-se adulto – o mais rápido possível. A duração do estudo superior é curta e a inserção profissional, rápida. O casamento e a parentabilidade são precoces. As diferenças são também significativas entre França e Espanha. Na Espanha, os jovens tendem a coabitar com seus pais até uma idade avançada. Eles constroem assim sua individualidade no seio de sua família. A filiação familiar desempenha um papel preponderante na definição de si: a norma social é de conseguir “*se estabelecer*” numa vida familiar. Na França a situação é de uma semi-independência familiar: observam-se múltiplas situações caracterizadas pelas práticas de solidariedade familiar associadas à ética da autonomia. Entretanto, a questão não está aí. Na França, a juventude é considerada um período da vida em que convém fazer um investimento escolar essencial que determina rigorosamente o *status* social do indivíduo. Trata-se de “*localizar-se*” e, conseqüentemente, não se equivocar em sua orientação escolar, visto que as trajetórias de estudos são lineares e eles não têm o direito de errar.

Experiência escolar e desenvolvimento das competências necessárias para orientar-se

Como vimos, de um país europeu ao outro, importantes diferenças podem ser observadas quanto à maneira como a experiência escolar dos jovens se articula às suas experiências em outras esferas da vida. Todavia, em todos estes países, a escola desempenha um papel fundamental na socialização e na educação dos jovens. Ela contribui, explícita e implicitamente para a formação das competências necessárias para se orientar.

Sua contribuição explícita ocorre durante as atividades de educação para carreira (“*career education*”¹³: Cf. Hoyt, Evans, Mackin, & Magnum, 1972). Estas podem ser em formato de oficinas específicas, como foi o caso dos métodos *Ativação do Desenvolvimento Pessoal e Profissional* (Pellerano, Noiseux, Pelletier, Pomerleau, & Solazzi, 1988) ou *Découverte des Activités Professionnelles et Projets Personnels*¹⁴ (Guichard, 1987). Podem inclusive constituir uma infusão no ensino regular da problemática da transição para uma carreira e vida social adultas: é o modelo da “*l’ecole orientante*”¹⁵ (Gingras, 2007).

Contudo, a contribuição implícita da escola para a construção das competências socialmente necessárias para a orientação hoje é, sem dúvida, muito mais importante do que sua contribuição explícita. Esta contribuição implícita é determinada pela estrutura de organização escolar e pelos procedimentos de seleção e de distribuição dos alunos. Não obstante, essas estruturas e processos variam de um Estado para o outro, algumas vezes, de uma região para a outra e, em certos casos, de uma escola para outra. O que ocorre como consequência é que, em função da organização escolar onde estão se formando, os alunos são levados a se questionarem sobre sua orientação de maneiras bastante diferentes.

Para ilustrar este fenômeno, podemos comparar os contextos finlandês e francês. O liceu francês (isto é, a escola secundária superior onde os alunos ingressam entre 15-16 anos) é organizado com uma variedade de programas de estudos (literário, científico, eletrônico, entre outros). As regras que regulamentam a distribuição dos alunos nos diferentes programas são unificadas em âmbito nacional. Esta distribuição baseia-se fundamentalmente nas avaliações dos alunos nas instituições de origem (*les colleges* – ou seja, as escolas secundárias inferiores) referindo-se à potencialidade de êxito de cada um deles nos programas de estudos futuros. Neste contexto, observa-se (Dumora, 1990, 1998; Guichard & Dumora, 2008) que os jovens pensam sobre seu futuro basicamente em termos de avaliação de seus resultados escolares anteriores. Assim, perguntam-se: Em qual/quais disciplina(s) eu sou bom? Em que caminhos de estudos minhas qualidades me oferecem as melhores oportunidades de êxito?

A escola finlandesa é diferente (Motola, 2001), esta oferece uma variedade de módulos que os alunos devem combinar respeitando determinadas regras para estabelecer um programa de formação de certa forma “*à La carte*”. Ao entrarem na escola, ajudados pelos conselheiros, os estudantes (já com 16 anos de idade) devem analisar seu momento presente enquanto se questionam sobre as perspectivas que lhes possibilitariam determinada combinação de módulos. Desta forma, são levados a se perguntar: Que sentido tem para mim escolher este módulo e combiná-lo a um outro? O que pode me guiar na minha escolha? Em que perspectivas futuras eu inscrevo esta escolha?

O modo de organização da escola, no que diz respeito aos procedimentos vigentes de seleção e de distribuição

¹³ Educação para a Carreira, segundo a proposta do guia terminológico. Ribeiro, M. A. (2011). Orientação Profissional: uma proposta de guia terminológico. Em M. A. Ribeiro & L. L. Melo-Silva, (Orgs.) *Perspectivas históricas e enfoques teóricos clássicos modernos: Vol. 1. Compêndio de Orientação profissional e de carreira*. São Paulo: Vetor.

¹⁴ Tradução livre: Descoberta das Atividades Profissionais e de Projetos Pessoais.

¹⁵ Tradução livre: escola orientadora.

dos alunos, constitui assim um conjunto de experiências que leva os jovens, de certa maneira, a aprenderem progressivamente a se questionar sobre seu futuro (Guichard, 1993). A pergunta do aluno finlandês parece ser: “o que é que eu quero construir?”. A questão que conduz a organização e os procedimentos franceses é: “o que os meus resultados escolares do passado e do presente me permitem esperar em termos de futuro escolar?”. A maneira finlandesa é mais compatível que a francesa com os modos de reflexão ligados ao eu e às suas experiências – acima descritas – nas sociedades da modernidade tardia, que exigem dos indivíduos sociais orientarem-se¹⁶.

Em resumo, pode-se afirmar que os diferentes fatores que foram evocados – em particular: os possíveis tipos de experiências que os jovens podem ter nas sociedades em que vivem (em relação a sua posição social e a seu gênero) e as modalidades concretas da organização da escola que frequentam – combinam-se para produzir um mesmo resultado: diferenças massivas entre os jovens de um país para outro e entre os jovens de um mesmo país, no que diz respeito ao domínio das competências hoje necessárias para orientar-se.

Ajudar as pessoas a construir suas competências para se orientarem e acompanhá-las em sua orientação

Se, nas sociedades líquidas, cada um é, de um lado, considerado responsável pela orientação de sua vida e, do outro, percebido como possuidor de certo capital de competências que lhe permite se orientar; considera-se, entretanto, que cada um pode ser ajudado – notadamente, por profissionais qualificados – nesta tarefa que se tornou muito complexa.

Três grandes categorias de ajuda podem ser definidas, em função do grau de reflexão pessoal que elas exigem, e podem ser ordenadas em: informação, orientação e aconselhamento.

As intervenções de informação em Orientação Profissional (e posteriormente escolar)

As intervenções no primeiro nível têm como objetivo informar sobre o trabalho, o emprego e as formações que ali existem. O objetivo fundamental é ajudar as pessoas a construir uma ideia mais precisa sobre as atividades

profissionais, sobre o trabalho e sobre o emprego na atualidade. Trata-se, portanto, de lhes possibilitar encontrar respostas a perguntas como: Quais as principais atividades realizadas quando se exerce esta função profissional? Como o trabalho se organiza? Quais são as condições de trabalho? Quais são as perspectivas de emprego nesta área profissional? Está previsto algum desenvolvimento? Quais as exigências para que se exerça este tipo de trabalho? Há programas de estudos que preparam para isso? Que tipo de estudo ou qual formação seguiram aqueles que exercem essas funções? A informação sobre os procedimentos e sobre as modalidades práticas de recrutamento (*curriculum vitae*, carta de apresentação, entre outros) pode ser inclusa neste nível.

As intervenções desse primeiro nível são basicamente de natureza pedagógica. Não exigem que as pessoas se comprometam a fazer reflexões aprofundadas sobre si mesmas e sobre suas experiências, mesmo que estejam dispostas a fazê-lo. Por isso, os que assumem a tarefa de conduzir tal trabalho devem, antes de tudo, dispor de uma excelente formação relacionada aos modos de organização do trabalho. Além disso, é preciso conhecer os diferentes processos de assimilação de tais informações por pessoas que sejam diferentes entre si. Devem também dominar os métodos e as ferramentas que podem ser utilizados com esta finalidade.

As intervenções psicopedagógicas em Orientação Profissional

As intervenções de acompanhamento, no segundo nível, podem ser descritas como “psicopedagógicas” ou de orientação. Elas visam conduzir os participantes a desenvolverem formas de relação consigo mesmos e a suas experiências e com suas experiências levando em consideração as exigências de algumas atividades ou de funções profissionais que lhes possam convir.

Aqui, o objetivo é ajudar as pessoas a construir relações específicas em se tratando de normas sociais vinculadas à forma de pensar o trabalho, entre as atividades de trabalho atuais e suas próprias atividades: presentes, passadas e futuras, nas diferentes áreas de vida.

As principais questões abordadas por essas atividades de orientação estão relacionadas às competências necessárias no exercício de qualquer função profissional: à forma como as pessoas construíram essas competências, às competências que o participante desse tipo de orientação

¹⁶ N.T.: – O autor salienta a importância de o indivíduo ter uma postura de “orientar-se” frente aos desafios da educação e do trabalho. Esta condição é fundamental para a construção de si mesmo. Ao longo do texto o autor esclarece que, na sociedade da modernidade tardia, há necessidade de auxílio externo nesta orientação.

já tenha construído (em suas experiências escolares, formação, atividades de lazer, prática de um esporte, vida em família, entre outros) e, enfim, às competências que ele possa formar adiante, bem como à natureza das experiências que lhes serão possíveis.

As oficinas de educação para a orientação propostas na *Découverte des Activités Professionnelles et Projets Personnels* (DAPP e NDAPP¹⁷) (Guichard, 1987; Guichard (Ed.), 2008) e no *Portefeuille de Compétences* elaborado por Jacques Aubret e *La Fédération Nationale des Centres Interinstitutionnels de Bilans de Compétences* (2001) são dois métodos protótipos desse tipo de intervenção. Enquanto o método *Portefeuille de Compétences* se destina aos adultos já envolvidos na vida profissional, as oficinas do DAPP ou NDAPP encarregam-se dos adolescentes maiores e adultos emergentes. Têm como objetivos ajudar os participantes a construir suas próprias ideias em termos de atividades profissionais e não em termos de ocupações ou profissões, para evitar os estereótipos que aparecem frequentemente atrelados às representações das ocupações e das profissões (Guichard, 2011) conduzindo-os a analisar sua situação presente sob vários aspectos e a se focar nas atividades, interações e diálogos nos quais possam investir. Na prática, os participantes têm de: (a) identificar a diversidade de atividades que formam uma função profissional; (b) descobrir a importância de uma variedade de experiências de vida significativas na formação das competências e dos interesses, na construção de redes de amigos, no encontro de pessoas chave que desempenham um papel positivo na transição para o primeiro emprego e as relevantes no percurso profissional; (c) analisar sua situação presente em termos de atividades, sentimentos de competência, recursos, atitudes, e isso nos diferentes contextos de suas vidas hoje; (d) identificar algumas atividades (principalmente) profissionais que apreciem exercer em suas vidas futuras; (e) dedicar-se às atividades presentes que possam constituir uma forma de se prepararem para essas atividades nas quais se imaginem em seu futuro; e (f) integrar o conjunto de suas descobertas e análises em suas vidas.

Essas intervenções de orientação tem uma importante dimensão psicológica. Seu desafio é realmente auxiliar os participantes a construir novas relações consigo mesmos e com suas experiências em certas atividades profissionais que vislumbrem. Por esse motivo, devem ser conduzidos por profissionais que tenham recebido formação teórica e prática em psicologia de aconselhamento ou de orientação.

As intervenções dialógicas do conselho de acompanhamento à construção do si

Apesar de importantes, os objetivos para as intervenções de orientação não são suficientes para ajudar as pessoas das sociedades líquidas a se orientarem em suas vidas.

Certamente, essas intervenções ajudam cada indivíduo a construir formas de relação consigo mesmo e com suas várias experiências, bem como, com as atividades de trabalho e emprego. Entretanto, não lhe permitem que, paralelamente, interrogue-se sobre as perspectivas de vida que lhe pareçam então importantes para tomar decisões e, tampouco, indague-se sobre os valores nos quais possa se alicerçar. Por assim dizer, retomando os conceitos de DeFillippi e Arthur (1996), as intervenções psicopedagógicas situam-se fundamentalmente em “*knowing how*” e “*knowing whom*”. Elas só abordam marginalmente a questão do “*knowing why*”¹⁸, isto é, que sentido tem para uma pessoa um tal compromisso em sua vida.

Conforme visto acima, as sociedades e organizações líquidas não oferecem mais às pessoas estruturas sociais e ideológicas estáveis como acontecia antigamente. Consequentemente, para poderem se orientar na vida, as pessoas devem definir por si próprias os parâmetros fundamentais que lhes desempenhem, ao menos por um período, a função de sustentação que lhes asseguravam anteriormente as estruturas sociais e ideológicas relativamente estáveis. Com esta finalidade, as pessoas devem desenvolver seu “sentido de si” (Law, 1981). O que significa que se impliquem nas atividades reflexivas de personalização (Malrieu, 2003).

É justamente neste campo de atividades reflexivas que as intervenções de aconselhamento visam o acompanhamento. A reflexão não é mais centrada sobre o percurso profissional ou de formação, como nas práticas de orientação. Seu objetivo é a integração desse percurso em uma vida que faça sentido para o indivíduo. Nesta perspectiva, a atividade de orientar-se é vista, essencialmente, como um ato contínuo de concepção e de construção de sua vida: um *life designing process* – (Savickas, et al., 2009).

Esta reflexão da pessoa sobre as perspectivas que dão um sentido a sua vida supõe o engajamento em diálogos com os outros e consigo mesma (Jacques, 1982, 1991), razão pela qual as intervenções visam a ajudar as pessoas a desenvolver esta habilidade de reflexão aproveitando as formas de interlocuções do aconselhamento.

¹⁷ NDAPP: *Nouvelle Découverte des Activités Professionnelles et Projets Personnels*.

¹⁸ Respectivamente os três grifos em inglês: “saber como”; “saber quem” e “saber por que”.

Constituem-se um “*tenir conseil*” – obter aconselhamento (Lhotellier, 2000, 2001), isto é, um processo deliberado que se propõe a ajudar o participante a colocar suas várias experiências sob diferentes perspectivas futuras e a determinar um sentido que nunca é estável. *A entrevista de construção de carreira* (Savickas, 2005, 2011) e a *entrevista construtivista do aconselhamento em orientação para os adolescentes e jovens adultos*¹⁹ (Guichard, 2008) são dois exemplos protótipos dos métodos do aconselhamento.

O objetivo dessas intervenções é fundamentalmente emancipatório. E sem dúvida, propõem-se a auxiliar os participantes a enfrentar a exigência social, característica de nossa sociedade, de serem “empreendedores de suas vidas”. Contudo, para essa finalidade, as intervenções os acompanham na construção de certos modos de questionamento que concernem a si próprios, bem como a suas vidas. Ajudam-lhes a construir novas perspectivas a partir das quais podem considerar diferentemente suas formas habituais de se relacionarem consigo mesmos, com os outros e com os objetos de seu mundo. É nesse sentido que essas intervenções são emancipatórias: auxiliam as pessoas a tomar distância daquilo que geralmente “é óbvio” em suas experiências e rotinas. Elas lhes permitem percebê-las como outro e simbolizá-las diferentemente. E, conseqüentemente, ajuda-lhes a envolverem-se em novas experiências e a construir futuras rotinas.

Fatores e processos da construção de si

Dado o caráter essencialmente psicológico, apenas os conselheiros que tenham seguido uma formação de alto nível em psicologia de aconselhamento e que tenham, ainda, realizado atividades desta natureza na grade de estágios supervisionados podem exercer tais intervenções. Para conduzir com qualidade as entrevistas de aconselhamento, esses conselheiros devem não só dominar metodologias de aconselhamento, mas também contar com um sólido conhecimento dos processos e fatores da construção de si. Certamente, por causa da pregnância do modelo *sociedades de indivíduos*, inúmeras publicações a respeito deste assunto foram produzidas ao longo das últimas décadas em diversas áreas e, principalmente, nas Ciências Humanas. No entanto, apesar do grande interesse das várias observações daí resultantes, cada uma delas está restrita à área específica de sua disciplina e a seus modelos epistemológicos. Muito provavelmente, os

inúmeros fenômenos produzidos em uma ou outra dessas áreas disciplinares serão ainda melhores compreendidos se forem estabelecidas relações com fenômenos produzidos em outras áreas. É essa síntese que o modelo “*Se faire soi*” experimenta (Guichard, 2004, 2005, 2008, 2009), permite ao psicólogo de aconselhamento desenvolver intervenções que se refiram aos principais conhecimentos atuais relacionados à construção de si.

Esse modelo concebe o sujeito humano como um ser plural e dinâmico que se engaja em um processo contínuo de síntese de si sob a ótica de algumas perspectivas futuras, unificando de certo modo suas experiências passadas, presentes e suas expectativas. Nesta análise, cada área de experiência do indivíduo (passado, presente e futuro) é vista como se lhe desse a oportunidade de construir uma “Forma Identitária Subjetiva” (FIS), isto é, um conjunto organizado de maneiras de ser, fazer e interagir (ligados a alguns esquemas e *scripts*), de modo a reportar a si mesmo, a suas experiências e aos outros numa visão mais ou menos clara e explícita de si dentro desse contexto de experiência.

Portanto, a identidade individual é plural. É uma organização dessas formas identitárias subjetivas (FIS) – um sistema de formas identitárias subjetivas (SFIS) – onde uma ou algumas dentre elas são centrais (por exemplo: aquela que corresponde à atividade profissional atual da pessoa) e outras, periféricas. Algumas FIS, que correspondem às experiências passadas, continuam a desempenhar um papel no presente. Outras exprimem as expectativas do indivíduo em certas áreas de sua vida (por exemplo, para um estudante de liceu: tornar-se o profissional que sonha ser). Cada uma dessas FIS antecipadas corresponde a uma certa síntese de si que possibilita ao indivíduo unificar-se dentro daquela perspectiva.

A identidade (SFIS) é dinâmica. De tal forma que se pode descrevê-la como um processo contínuo de descrição de si cujo dinamismo tem por origem duas formas de reflexividade em tensão. A primeira corresponde às identificações ou rejeições de imagens de pessoas ou personagens (ou grandes ideais). Pode-se caracterizá-la como dual na medida em que se constitui um elemento na relação de si com a imagem das outras pessoas ou dos grandes ideais. Ela segue o sentido de uma estabilização identitária dentro de certa antecipação de *tornar-se ou construir-se*²⁰.

A segunda forma de reflexividade fundamenta-se nos processos de interpretação dialógica da pessoa (Colapietro, 1989; Jacques, 1982, 1991). Organiza-se na forma de um

¹⁹ *L'entretien de construction de carrière ; l'entretien constructiviste de conseil en orientation pour des adolescents et jeunes adultes.*

²⁰ *Devenir comme ou de se construire ainsi.*

diálogo – intra – ou interpessoal – onde o pensamento circula de forma contínua de posições do ‘eu’, ao ‘tu’ e ‘ele/ela’. Essa reflexividade é, portanto, triádica. Ela constitui um processo de estabelecimento de perspectivas potenciais de si e de suas experiências. Esse processo de desafio e de superação de si é contínuo na medida em que cada estabelecimento de perspectiva pode, por sua vez, ser visto de outros ângulos. E mais particularmente, essa reflexividade triádica é solicitada (todavia, a reflexividade dual também) nas entrevistas de aconselhamento em orientação profissional, uma vez que o desafio é ajudar a pessoa a construir perspectivas integradoras para dar um sentido a sua existência. (Bangali, 2011).

Conclusão: Nossa concepção contemporânea de orientação e seus limites

Ao final dessa rápida investigação, a concepção de orientação – profissional e pessoal – dominante nas sociedades líquidas dos indivíduos (isto é, em nossas sociedades) parece poder ser resumida por algumas características principais. Fundamentalmente constitui uma atividade de construção de si, particularmente de seu percurso profissional em relação às normas institucionais e sociais que definem as formas pertinentes para reportar-se a si e a suas experiências. Essa construção de si supõe que as pessoas se comprometam em atividades reflexivas complexas para conceber e construir sua vida. Observam-se grandes diferenças entre as pessoas, quanto às competências que possuem para engajarem-se em tais reflexões e na construção de si. A formação desses capitais de competências para orientar-se depende, na verdade, das experiências que cada um pode realizar. Essas últimas variam principalmente em função das interações entre certas características próprias da sociedade onde a pessoa reside, seu gênero e sua posição social.

Nessas mesmas sociedades, considera-se, no entanto, que cada um pode ser acompanhado em sua atividade de orientar-se, notadamente, por profissionais qualificados. Estes propõem três tipos de acompanhamento que podem ser contratados de acordo com o grau de reflexividade de si que se queira alcançar com os participantes: informação, orientação e aconselhamento. Cada uma dessas formas de intervenção supõe que os conselheiros responsáveis possuam um certo capital de competências profissionais. Em particular, possuir condições para aconselhar supõe que os conselheiros psicólogos se referenciem em um conjunto de conhecimentos sobre os processos e os fatores

da construção de si. É grande a síntese de conhecimentos atuais que o modelo “*Se faire soi*” propõe: descreve o indivíduo como um ser plural e dinâmico que se unifica pela determinação de certas expectativas que dão sentido a suas diferentes experiências.

Em uma frase, pode-se, então, dizer, referindo-se à terminologia de Michael Foucault, que nossa concepção da orientação profissional e pessoal centra-se na preocupação consigo mesmo (Foucault, 1984a, 1984b). Nós a vemos como um governo de si (Foucault, 2008).

Podemos nos questionar sobre a capacidade de tal concepção para responder aos desafios com os quais a humanidade se confronta hoje. São eles:

1. Econômicos, com uma crise financeira em vários países: elevadas taxas de desemprego, disparidades consideráveis (e podem aumentar) entre ricos e pobres, e entre países do hemisfério norte e países do hemisfério sul.
2. Ecológicos, com o aquecimento global: uma iminente crise de água, a extinção de espécies vivas, entre outros.
3. Humanos, com o que a *Organização Internacional do Trabalho*²¹ chama de grande déficit de “trabalho decente” (International Labour Office, 2001, 2006): uma explosão demográfica e de fenômenos migratórios massivos de populações que não podem sobreviver nos ambientes onde nasceram.

Diante dessa conjuntura planetária inquietante, não seria urgente desenvolver uma nova concepção de orientação que realmente incluísse em seu cerne a preocupação com os outros e com o bem comum? Esta nova perspectiva levaria os indivíduos a se questionarem sobre as consequências de seu engajamento em qualquer atividade, para eles mesmos e para a humanidade como um todo.

Nesta nova estrutura de referência, até o objeto da orientação vocacional mudaria. Não se trataria mais somente da pessoa localizar algumas oportunidades que lhes são oferecidas em função de suas competências, de suas redes de relacionamento e do sentido que dá a sua existência. Mas também, deveria indagar-se sobre as consequências humanas – para ela e para as outras pessoas – sobre seu possível envolvimento em qualquer atuação profissional, seguindo, de alguma forma, a máxima do *Princípio Responsabilité* proposta por Hans Jonas (1990, p. 40): “Aja de forma que os efeitos de suas ações sejam compatíveis com a permanência de uma vida autenticamente humana na terra”.

Obviamente, tal mudança de perspectiva só poderia fazer sentido com a uma transformação fundamental da

²¹ *Bureau International du Travail*.

organização e da distribuição mundial do trabalho. Essas seriam, agora, pensadas, não em função da maximização do lucro financeiro, mas em função da maximização do desenvolvimento humano que essas mudanças pudessem produzir. As análises conduzidas ao longo dessa última década pela *Organização Internacional do Trabalho* sobre a questão do *trabalho decente* podem ser vistas como uma primeira etapa em tal reflexão. Todavia, essas considerações deveriam ser aprofundadas, deveriam envolver, por exemplo, uma reflexão sobre as consequências humanas dos produtos resultantes das atividades do trabalho. Tais análises e reflexões deveriam constituir as bases de um

acordo internacional relativo ao trabalho: sua organização, distribuição e produtos. É, portanto, de extrema importância colocar essas questões na ordem do dia de uma organização e de um congresso internacionais.

Tem-se a impressão de que tais considerações sejam irreais hoje. No entanto, parece que mais e mais pessoas estão envolvidas nesta reflexão, como mostram o crescente entusiasmo dos trabalhadores pelas atividades profissionais da economia social solidária e a realização de academias internacionais em torno dessa questão pela *Organização Internacional do Trabalho* (a segunda foi organizada em outubro de 2011, em Montreal).

Referências

- Amossé, T., & Chardon, O. (2007). *Cinq millions de travailleurs non qualifiés: Une nouvelle classe sociale?* Paris: Centre d'Études de l'Emploi.
- Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55, 469-480.
- Arnett, J. J. (2004). *Emerging adulthood: The winding road from the late teens through the twenties*. New York: Oxford University Press.
- Arthur, M. B. (1994). The boundaryless career: A competency-based perspective. *Journal of Organizational Behavior*, 15, 307-324.
- Arthur, M. B., & Rousseau, D. M. (Eds.). (1996). *The boundaryless careers: A new employment principle for a new organizational era*. Oxford: Oxford University Press.
- Ashkenas, R. N., Ulrich, D., Jick, T., & Kerr, S. (1995). *The boundaryless organization: Breaking the chains of organizational structure*. San Francisco: Jossey-Bass Inc.
- Aubret, J. & La Fédération Nationale des Centres Interinstitutionnels de Bilans de Compétences. (2001). *Le portefeuille de compétences. Le portefeuille de compétence des acquis de formation et d'expériences*. Paris: Editions Qui Plus Est.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bangali, M. (2011). *Pratiques de conseil en orientation professionnelle et transformation des formes d'anticipation de soi face à une situation de transition: Le cas des jeunes docteurs en reconversion vers le privé*. Tese de Doutorado não publicada, Conservatoire National des Arts et Métiers, Paris.
- Bauman, Z. (2000). *Liquid modernity*. Cambridge: Polity Press.
- Bauman, Z. (2007). *Liquid times: Living in an age of uncertainty*. Cambridge: Polity Press.
- Beck, U. (2009). *La société du risque. Sur la voie d'une autre modernité*. Paris: Flammarion (Champs).
- Bender, A. F., Cadin, L., & Saint Giniez, V. (2003). *Carrières nomades. Les enseignements d'une comparaison internationale*. Paris: Vuibert.
- Bourdieu, P., & Wacquant, L. (1992). *An invitation to reflexive sociology*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge: Harvard University Press.
- Castel, R. (2009). *La montée des incertitudes*. Paris: Seuil.
- Cingolani, P. (2005). *La précarité*. Paris: PUF (Que-sais-je?)
- Colapietro, V. M. (1989). *Peirce's approach to the self. A semiotic perspective on human subjectivity*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Côté, J. (1996). Sociological perspectives on identity formation: The culture-identity link and identity capital. *Journal of Adolescence*, 19, 417-428.
- Côté, J. (1997). An empirical test of the identity capital model. *Journal of Adolescence*, 20, 577-597.
- DeFillippi, R. J., & Arthur, M. B. (1996). Boundaryless contexts and careers: A competency-based perspective. In M. B. Arthur & D. M. Rousseau (Eds.), *The boundaryless career* (pp. 116-131). Oxford: Oxford University Press.
- Delory-Momberger, C. (2007). Insertion, biographisation, éducation. Champs et problématiques de l'insertion. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 36, 9-17.
- Delory-Momberger, C. (2009). *La condition biographique. Essais sur le récit de soi dans la modernité avancée*. Paris: Tétraèdre.

- Dumora, B. (1990). La dynamique vocationnelle chez l'adolescent de collège: Continuité et ruptures. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 19, 111-127.
- Dumora, B. (1998). Expérience scolaire et orientation. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 27, 211-234.
- Ehrenberg, A. (1995). *L'individu incertain*. Paris: Hachette Littératures.
- Elias, N. (1991). *La société des individus*. Paris: Fayard.
- Foucault, M. (1984a). *Histoire de la sexualité 3 – Le souci de soi*. Paris: Gallimard.
- Foucault, M. (1984b). L'éthique du souci de soi comme pratique de la liberté. *Concordia. Revista internacional de Filosofia*, 6, 99-116. Repris dans: M. Foucault (1994). *Dits et écrits*, volume 4, 708-729.
- Foucault, M. (2008). *Le gouvernement de soi et des autres. Cours au collège de France 1982-1983*. Paris: Seuil, Gallimard, Hautes Etudes.
- Gati, I. (1986). Making career decisions – a sequential elimination approach. *Journal of Counseling Psychology*, 33, 408-417.
- Gibson, J. J. (1979). *The ecological approach to visual perception*. Boston: Houghton-Mifflin.
- Gingras, M. (2007). L'approche orientante: Un concept en évolution! *Psychologica*, 46, 43-52.
- Grosjean, M., & Sarnin, P. (2002). Les parcours professionnels. *Education Permanente*, 150(1), 9-22.
- Guichard, J. (1987). La DAPP: Nouvelle méthode pour aider lycéens et étudiants à construire leurs projets. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 16, 347-355.
- Guichard, J. (1993). *L'école et les représentations d'avenir des adolescents*. Paris: PUF.
- Guichard, J. (2004). Se faire soi. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 33, 499-534.
- Guichard, J. (2005). Life-long self-construction. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 5, 111-124.
- Guichard, J. (2008). Proposition d'un schéma d'entretien constructiviste de conseil en orientation pour des adolescents ou de jeunes adultes. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 37, 413-440.
- Guichard, J. (2009). Self-constructing. *Journal of Vocational Behavior*, 75, 251-258.
- Guichard, J. (2011). Se représenter le travail. Un hommage à Maria Luisa Pombeni. In D. Guglielmi, & M. G. D'Angelo (Eds.), *La Doppia S dell'Orientamento: Strumenti e servizi*. Roma: Carocci Editore. Manuscrito submetido à publicação.
- Guichard, J. (Ed.). (2008). *La nouvelle découverte des activités professionnelles et projets personnels*. Paris: Ed. Qui Plus Est.
- Guichard, J., & Dumora, B. (2008). A Constructivist approach to ethically grounded vocational development interventions for young people. In J. A. Athanasou & R. Van Esbroeck (Eds.), *International handbook of career guidance* (pp. 187-208). New York: Springer.
- Hall, D. T. (1976). *Careers in organizations*. Glenview, IL: Scott, Foresman.
- Havighurst, R. (1952). *Developmental tasks and education* (2nd ed.). New York: David McKay.
- Hofstede, G. (1991). *Cultures and organizations, software of the mind. Intercultural cooperation and its importance for survival*. London: HarperCollinsBusiness.
- Hoyt, K. B., Evans, R., Mackin, E., & Magnum, G. L. (1972). *Career education: What is it and how to do it?* Salt Lake City: Olympus Publishing Company.
- International Labour Office. (2001). *Reducing the decent work deficit. International conference 89th session 2001* (Report to the Director General). Geneva: International Labour Office.
- International Labour Office. (2006). The decent work deficit: A new ILO report outlines the latest global employment trends. *World of Work*, 56, 12-15.
- Jacques, F. (1982). *Différence et subjectivité*. Paris: Aubier.
- Jacques, F. (1991). *Difference and subjectivity: Dialogue and personal identity*. New Haven: Yale University Press.
- Jonas, H. (1990). *Le principe responsabilité. Une éthique pour la civilisation technologique*. Paris: Editions du Cerf.
- Law, B. (1981). Community interaction: A "mid-range" focus for theories of career development in young adults. *British Journal of Guidance and Counselling*, 9, 142-158.
- Le Blanc, G. (2007). *Vies ordinaires. Vies précaires*. Paris: Seuil.
- Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice and performance. *Journal of Vocational Behavior*, 45, 79-122.
- Lerner, R. M., Talmar, R., & Nitz, K. (1990) Relations among early adolescent temperament, parent and peer demands, and adjustment: a test of goodness of fit model. *Journal of Adolescence*, 30, 279-298.
- Lhotellier, A. (2000). L'acte de tenir conseil. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 29, 27-50.
- Lhotellier, A. (2001). *Tenir conseil; délibérer pour agir*. Paris: Seli Arslan.
- Malrieu, P. (2003). *La construction du sens dans les dires autobiographiques*. Toulouse: Erès.

- Mitchell, K. E., Levin, A. S., & Krumboltz, J. D. (1999). Planned happenstance: Constructing unexpected career opportunities. *Journal of Counseling and Development, 77*, 115-124.
- Motola, M. (2001). *Social habitus and the impact of socio-cultural factors on vocational behavior of adolescents. A cross-national comparison of French and Finnish students* (2 vol.). Joensuu (Finland): University Publications in Social Sciences.
- Murray Parkes, C. (1967). Psycho-social transitions: A field for study. *Social Sciences and Medicine, 5*(2), 101-115.
- Oakley, A. (1972). *Sex, gender and society*. London: Temple Smith.
- Palmade, J. (2003) (Ed.). *L'incertitude comme norme*. Paris: PUF. (Ed.). (2003).
- Parker, D. (2007). *The self in moral space. Life narrative and the good*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Paugam, S. (2000). *Le salariable de la précarité*. Paris: PUF.
- Paugam, S. (2006). *La disqualification sociale*. (3^{ème} éd.). Paris: PUF.
- Pellerano, J., Noiseux, G., Pelletier, D., Pomerleau, E., & Solazzi, R. (1988). *La collection education des choix*. Cinq fascicules. Paris: EAP.
- Peterson, G. W., Sampson, J. P. Jr., Lenz, J. G., & Reardon, R. C. (2002). A cognitive information processing approach to career problem solving and decision making. In D. Brown, *Career choice and development* (4th ed., pp. 312-369). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Reich, M., Gordon, D. M., & Edwards, R. C. (1973). Dual labor markets: A theory of labor market segmentation. *American Economic Review, 63*, 359-365.
- Riverin-Simard, D. (1996). Le concept de chaos vocationnel: Un pas théorique à l'aube du 21^{ème} siècle ? *L'Orientation Scolaire et Professionnelle, 25*, 467-487.
- Rousseau, D. (1995). *Psychological contracts in organizations: Understanding written and unwritten agreements*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *American Psychologist, 55*, 68-78.
- Savickas, M. L. (1997). Career adaptability: An integrative construct for life-span, life-space theory. *Career Development Quarterly, 45*, 247-259.
- Savickas, M. L. (2005). The theory and practice of career construction. In S.D. Brown & R.W. Lent (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (pp. 42-70). Hoboken, NJ: Wiley.
- Savickas, M. L. (2011). *Career counseling*. Washington: APA.
- Savickas, M. L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J. P., Duarte, M. E., Guichard, J., et al. (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of Vocational Behavior, 75*, 239-250.
- Schlanger, J. (2010). *La vocation* (2^{ème} ed. augmentée). Paris: Hermann.
- Super, D. E. (1980). A life-span, life-space approach to career development. *Journal of Vocational Behavior, 13*, 282-298.
- Taylor, C. (1989). *Sources of the self: The making of the modern identity*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Van de Velde, C. (2008a). *Devenir adulte: Sociologie comparée de la jeunesse en Europe*. Paris: PUF.
- Van de Velde, C. (2008b). Jeunesses d'Europe, trajectoires comparées. *Projet, (251)*, 17-24.
- Vondracek, F. W., Lerner, R. M., & Schulenberg, J. E. (1986). *Career development: A life span developmental approach*. Hillsdale, N.J: Lawrence Erlbaum.
- Winnicott, D. W. (1986). *Holding and interpretation*. London: Hogarth Press.
- Young, R. A., Valach, L., & Collin, A. (2002). A contextualist explanation of career. In D. Brown & Associates, *Career choice and development* (4th Ed., pp. 206-252). San Francisco: Jossey-Bass.

Recebido: 11/06/12
Aceite final: 03/09/12

Sobre o autor

Jean Guichard é Professor de Psicologia Vocacional no Institut National d'Etude du Travail et d'Orientation Professionnelle (INETOP) do Conservatoire National des Arts et Métiers (CNAM) em Paris, França. Diretor do INETOP de 1996 a 2001. É professor da Universidade de Lille e Professor Titular na Universidade de Sorbonne, em Paris. Autor de vários livros, artigos científicos e capítulos de livros. Doctor honoris causa pela Universidade de Joensuu (Finlândia) e pela Universidade de Lisboa (Portugal). Prêmio em 2008 por sua notória contribuição à área de Orientação Profissional da American Psychological Association (APA).