

I O QUADRO DE REFERÊNCIA

Esboço para a elaboração de um modelo dos problemas vocacionais⁽¹⁾

"... que a cada sucessiva derrota há uma aproximação à mutação final, e que o homem não é, mas procura ser, pretende ser, bracejando entre palavras e atos e alegria salpicada de sangue e outras retóricas como esta."

J. Cortázar

Introdução

Nós, que nos dedicamos à tarefa de resolver os problemas de orientação vocacional, temos tropeçado com o obstáculo criado pela falta de um modelo teórico que permitisse: 1) ter uma visão compreensiva, ampla, dos problemas; 2) estabelecer relações causais entre fenômenos; e 3) distinguir entre problemas vocacionais e outros problemas de personalidade.

As páginas que se seguem não procuram formular uma teoria, nem tampouco um modelo teórico. São mais um estímulo para a reflexão sobre alguns problemas surgidos da prática clínica com adolescentes, que buscavam aconselhamento para resolver problemas de vocação.⁽²⁾

(1) Este capítulo é o resumo das aulas que ministramos na Associação de Psicólogos de Buenos Aires. Mantivemos, intencionalmente, o tom coloquial e as reiterações que, redundantes num texto escrito, levam à releitura de algumas idéias que me parecem vitais.

(2) Escrevemos este livro pensando nos adolescentes. Isto, inicialmente, constitui uma preocupação, pois pensamos no caráter restritivo que este fato implicava. Mas, rapidamente, tornou-se evidente que a restrição não era fruto do acaso, mas do fato de que a problemática vocacional se estrutura e emerge como dificuldade, precisamente na adolescência. Em nosso meio,

Às vezes, parecem sugerir algumas respostas ou algumas explicações. De qualquer maneira, não pretendemos dar umas nem defender outras, mas de preferência comunicar nossas dúvidas e ordenar, de algum modo, as perguntas. Quando surgiu alguma hipótese admissível e útil, no contexto da "praxis" clínica, ativemo-nos a ela. Mas, não transmitimos aqui além daquelas a que um número considerável de casos contribui com certa evidência empírica. Atenhamo-nos à advertência de Freud: "Creio que é lícito dar livre curso a nossas hipóteses, sempre que conservemos uma perfeita imparcialidade de juízo e não tomemos nossa débil estrutura por um edifício de absoluta solidez" (*La Interpretación de los sueños*, O. C., S. Rueda, p. 247).

Do objeto ao sujeito, em orientação vocacional

Quando, em 1575, Huarte de San Juan escreveu *Examen de los Ingenios*, dedicou-o a Felipe II da Espanha, num prólogo em que dizia:

"Ninguém chegou a dizer, distinta e claramente, que natureza é a que faz, ao homem, hábil para uma ciência e incapaz para outra e quantas diferenças de engenho se encontram na espécie humana, e que artes e ciências correspondem a cada um em particular e com que indícios poder-se-ia conhecer o que mais importava".

O autor se propunha a estabelecer uma distinção entre os "engenhos" humanos e, em função disto, dar uma contribuição significativa à atividade pedagógica. Sua teoria centralizava-se numa fundamentação biológica — assim a chamaríamos agora — pois entendia que os vários "engenhos" se herdavam, os pais estavam encarregados de detectar qual era a "natureza" de seus filhos e, em função disto, contribuir para sua formação e prever desajustes sociais, pois entendia que, para alcançar um equilíbrio social, era necessário que cada um realizasse a tarefa, segundo sua "natureza".

Isto se deu há 400 anos. O progresso científico introduziu muitas modificações nas teorias de Huarte de San Juan. Por exemplo, ninguém poria agora em dúvida que, se existe *algo* chamado "vocaçãõ", não seria, em absoluto, alguma coisa inata, mas certamente, adquirida. Ninguém consideraria hoje que a natureza humana seja de natureza exclusivamente constitucional. Atribui-se mais importância à aprendizagem do

que ao congênito. Ao mesmo tempo, o avanço da tecnologia exime os pais da responsabilidade de estimar quais são os "engenhos" de seus filhos. Essa "tecnologia" psicológica supõe que se possa observar as diferenças entre os indivíduos de uma forma definitiva. Ao mesmo tempo, ninguém vacilaria em afirmar que existe uma complexidade social maior, a qual permite que as possibilidades, os campos de trabalho e as tarefas profissionais estejam muito mais diversificadas e que apareçam novas atividades.

Apesar de todas essas diferenças, e mesmo na atualidade, a orientação vocacional permanece basicamente viciada nas mesmas suposições contidas no *Examen de los ingenios*, no ano de 1575.

Por mais que se tenha substituído a ênfase de uma natureza biológica por uma cultural, continua-se pensando que as pessoas estão, por algum motivo, melhor preparadas para certas tarefas do que para outras.

Além disso, há uma suposição semelhante no fato de se julgar que o ajustamento social pode ser estabelecido, quando se coloca o homem certo no lugar certo (*the right man in the right place*), o que constitui uma colocação psicologista e, portanto, parcial e falaz, na análise dos ajustamentos e desajustamentos sociais.

Por outro lado, e isto constitui uma terceira suposição, se existem diferenças entre as pessoas, torna-se necessário aconselhá-las a que se ocupem de tarefas diferentes.

O erro maior destas suposições, que às vezes impregnam a orientação vocacional contemporânea, consiste em entender o homem como um objeto de observação, diagnóstico, estudo e orientação para o especialista. Bastaria reavaliar este único pormenor, para que toda a orientação vocacional mudasse de sentido. Quando se deixa de pensar no ser humano como *objeto* de observação, diagnóstico e orientação (Reator) e se o entende como um *sujeito* (Proator) de comportamentos, ver-se-á, ao mesmo tempo, algo que é comum aos homens e deixaremos de nos preocupar com o que os faz diferentes (o engenho, as faculdades, as aptidões ou os interesses); perceber-se-á, nos homens, algo que, mesmo vago, poder-se-ia chamar, provisoriamente, de sua *capacidade de decisão*, sua *possibilidade de escolha*.

Nesta abordagem cabe toda uma mudança de ponto de vista, principalmente porque incorpora à tarefa de orientação vocacional uma dimensão ética. A ética surge do fato de que, ao considerar o homem sujeito de escolhas, consideraremos que a escolha do futuro é algo que lhe pertence e que nenhum profissional, por capacitado que esteja, tem o direito de apropriar.

Esta posição tem implicações filosóficas, ideológicas e científicas. Filosóficas, porque supõe toda uma concepção do homem que vai além da ciência, uma valoração do homem e não somente uma concepção científica dele. Ideológicas, porque ao dizer "possibilidade de escolha", "direito de opção", estamos pensando na vida real e concreta dos seres humanos, e a análise da liberdade, de suas condições e suas formas de conquista, excede os limites da ciência e não se esgota, nem de longe, no contexto da explicação psicológica. É uma questão de ideologia. Científicas e técnicas, porque esta colocação modifica os conceitos básicos da orientação vocacional em seus aspectos teóricos e técnicos, para satisfazer diferentes pressupostos ou pontos de partida.

A omissão, intencional ou não, da análise dos pressupostos meta-teóricos (filosóficos, antropológicos e ideológicos) de toda atividade científica gera a falsa idéia de que a tarefa, no campo da orientação vocacional, é simplesmente uma questão de testes, medições e prognósticos mais ou menos "objetivos". Isto se relaciona com o problema da medição em Psicologia.

Lord Kelvin dizia que "quando não podemos medir, nosso conhecimento tem um caráter pobre e pouco satisfatório". Esta é a posição de muitos cientistas sociais. Tem-se, às vezes, um complexo de inferioridade que leva a realizar medições, como se isso tornasse nossas colocações mais científicas. De acordo com o psicólogo G. Miller (38) seria uma boa defesa responder que:

"Se nosso conhecimento é pobre e pouco satisfatório, a última coisa que devemos fazer é realizar medições... a probabilidade de que, por casualidade, cheguemos a medir o que deve ser medido é desprezível e, não obstante, muitos cientistas sociais e homens de ciência dedicados ao estudo do comportamento acreditaram que a medição é a pedra de toque da respeitabilidade científica e se precipitaram em procurar números, antes de saber, em realidade, o que esses números pudessem significar".

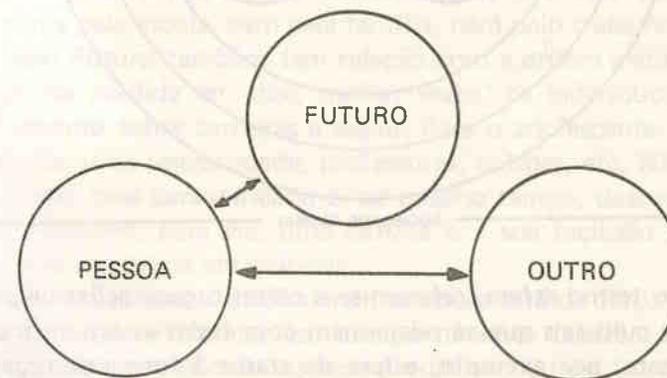
Se realmente tivéssemos idéia do quão pouco sabemos sobre os diferentes tipos de inteligência e atitudes, as diferenças entre tipos de interesses, etc., requeridos para determinada profissão, cairíamos menos vezes no erro de converter o número num fetiche e poderíamos restituir-lhe seu simples e "humilde" valor instrumental.

Para corrigir esta distorção, bastaria pensar que, quando um adolescente vai à entrevista de orientação vocacional, de forma implícita (e às vezes explícita) demonstra que busca alguma coisa que o faça feliz. Talvez não chegue a dizer algo tão simples e empregue outro tipo de

formulação (por exemplo, "quero me realizar" ou "quero fazer alguma coisa em que me sinta realizado"). Nunca, e nisto o adolescente é mais sagaz do que muitos psicólogos, limita-se a procurar *somente* o nome de uma profissão. O que vai "buscar" é *algo* que se relaciona com a realização pessoal, a felicidade, a alegria de viver, etc., como quer que isto seja entendido. Os psicólogos estão acostumados a ver o que o adolescente é. O adolescente se preocupa mais com o que pode *chegar a ser*. Se assumimos isto, veremos que a tarefa de orientação vocacional se relaciona, necessariamente, com alguma concepção do homem.

A pessoa não é senão o que procura ser

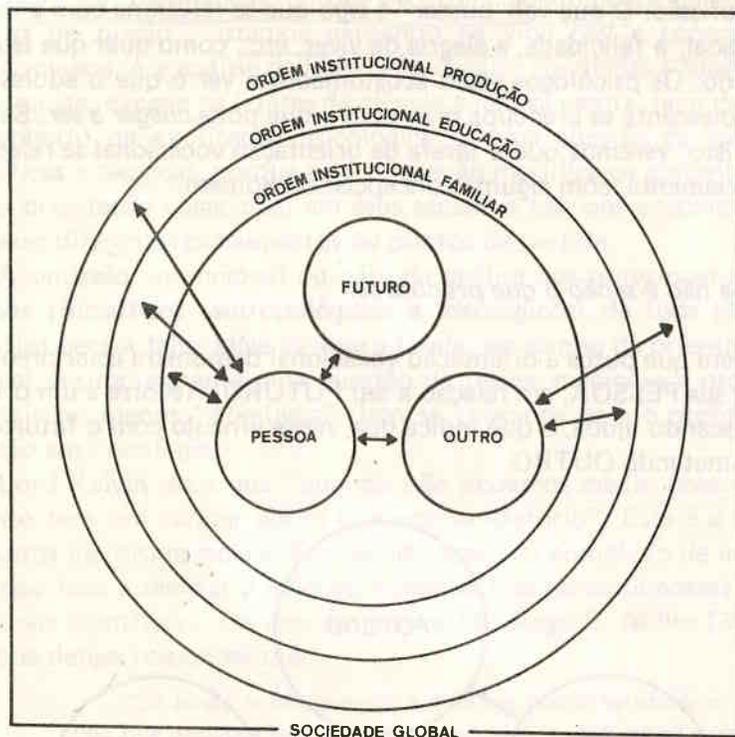
Um jovem que busca a orientação vocacional demonstra estar preocupado com sua PESSOA, em relação a seu FUTURO. Recorre a um orientador, buscando ajuda, o que indica que, nesse vínculo com o futuro, está comprometendo OUTRO.



O que suceder em seu processo de orientação vocacional terá relação, basicamente, com a interação destes três fatores. "O que suceder" significará algo, estará expressando relações diretas ou indiretas a respeito do futuro do cliente, mas, além disso, será um emergente de um contexto social mais amplo.

O *contexto social* pode ser analisado em termos de *ordens* e *esferas institucionais* (Gerth e Mills 18). Por ordens, estes autores entendem o conjunto de instituições que buscam a mesma finalidade. Falam de cinco ordens institucionais: *religiosa, política, militar, familiar* e da *produção*. Quanto à orientação vocacional, interessam de maneira mais

direta as relações da pessoa que escolhe com duas delas: a *ordem institucional da produção* e a *ordem institucional familiar*.



Com o termo *esfera*, referem-se a certas organizações de produtos e processos culturais que se relacionam com todas as ordens institucionais. Chamam, por exemplo, esfera do *status* à forma de organização hierárquica dos indivíduos, qualquer que seja a ordem institucional à qual se aplique. O mesmo ocorre com o sistema de *símbolos*, a *tecnologia* e a *educação*. Embora seja certo que em qualquer ordem estejam previstos os recursos, mediante os quais se incorporará aos indivíduos que não tomam parte nessa ordem (*esfera educacional*), ao mesmo tempo há instituições (organizações) cuja finalidade fundamental é a incorporação do indivíduo às diferentes ordens institucionais. Assim consideraremos a educação como uma *ordem* institucional. Tudo o que ocorra na relação Pessoa-Futuro-Outro, é emergente de um contexto mais amplo que os engloba (estrutura social) e, num sentido mais restrito, da ordem institucional produção, família e educação.

Vejamos alguns tipos de relações: quanto à instituição *familiar*, a pessoa mantém vínculos de especialíssima importância. Encontra-se, precisamente, num momento particular de sua vida, em que pretende "dessatelar-se" (Ausubel 5), separando-se de um sistema do qual é um elemento periférico, para converter-se em um núcleo de outro sistema. Quanto à ordem institucional *educação*, as pessoas recorrem à orientação vocacional porque se preocupam comumente em definir seus estudos futuros. Tratando-se de um adolescente, estar terminando o segundo grau e suas possibilidades de prever o futuro terão relação com o contato que teve com a instituição educacional de que provém. Se fala em ingressar na universidade, teremos que considerar as características dessa instituição que, supostamente, vai prepará-lo para vincular-se à ordem institucional da produção.

(No esquema, as setas vão e vêm para sublinhar o fato de que a pessoa não é somente "moldada" nessas instituições, mas que, ao mesmo tempo, por sua própria presença, as molda. Ou seja, que o comportamento é expressão do contexto mais amplo, mas em função de uma relação dialética, e não linear. O adolescente não está condicionado passivamente pela escola, nem pela família, nem pelo trabalho.)

O pólo *Futuro* também tem relação com a ordem institucional da educação, na medida em que, muitas vezes, os indivíduos solicitam aconselhamento sobre carreiras a seguir. Para o adolescente, o futuro é uma carreira, uma universidade, professores, colegas, etc. Não é um futuro abstrato, mas personificado e, ao mesmo tempo, desconhecido. O *Futuro* é também, para ele, uma *família* e a sua inclusão no sistema *produtivo* da sociedade em que vive.

O psicólogo, como profissional, também está de fato, situado no sistema produtivo. Portanto, seu comportamento também está condicionado pela organização do sistema produtivo do qual faz parte. E, na medida em que é um técnico que recebeu uma formação especializada, também mantém vínculos com a ordem institucional *educação*.

O *Futuro* tem uma importância *atual-ativa* enquanto projeto para o adolescente, e faz parte de sua estrutura de personalidade, nesse momento. Não existe ninguém que *esteja* no futuro, mesmo que, na fantasia do adolescente, o psicólogo o esteja e represente a imagem dele próprio, dentro de um certo número de anos.

Seria necessário, também, incluir a *dimensão temporal* num modelo dos problemas vocacionais. Não somente mudará o adolescente, como também e ao mesmo tempo seu contexto, numa forma talvez impossível de se prever.

As dimensões do problema

Desta maneira estrutural, poder-se-ia vincular melhor muitos temas dispersos, que incidem na orientação vocacional. Por exemplo, como o contexto social mais amplo influi nela.

O sistema de valores, prevalecente em uma determinada comunidade, sobre o destino das pessoas e do peso que tem a educação na posição social de seus membros, determinará o sentido e até a existência do campo da orientação vocacional. Basta pensar em quão pouco sentido teria a orientação vocacional numa estrutura de castas, onde as atividades dos filhos estariam predeterminadas segundo a posição social de seus pais. Ou como pode variar a orientação vocacional, conforme seja aplicada numa sociedade de economia planejada ou não-planejada.

O contexto social também influi em relação aos sistemas de gratificação. Em termos bastante gerais, estes se relacionam não só com o nível de receita dos diferentes profissionais, mas também com outras formas de gratificação que as pessoas possam encontrar em seu trabalho. Por exemplo, muitos adolescentes estabelecem: "Gosto disso, mas não quero morrer de fome"; outros querem escolher uma carreira como "trabalho" e, outros, como *hobby*. O conflito do primeiro caso e a dissociação do segundo são peculiares ao adolescente, mas não resta dúvida que expressam uma dissociação existente no contexto dos valores sociais mais amplos.

São muito poucos os afortunados que podem obter as gratificações que "depositam" no *hobby* e no trabalho, integrados numa mesma tarefa. Numa sociedade alienada, isto é praticamente impossível. Concluímos daí — novamente — que um modelo dos problemas de orientação vocacional deve incluir variáveis sociológicas, econômicas e históricas. Como exemplo, basta assinalar a influência que tem a educação na determinação da classe social. Numa sociedade chamada de classes abertas, o exercício de uma profissão pode determinar a mobilidade social ascendente e, muitos adolescentes, preocupam-se com a idéia de não seguir nenhum estudo, pelo desprestígio que isso poderia implicar.

Torna-se óbvio mencionar a incidência que tem no problema da organização educacional. A educação nada mais é do que um meio para aderir a um papel ocupacional adulto. Receber a instrução, a formação e o enriquecimento necessários para exercer uma ocupação produtiva dentro da comunidade e deixar de ocupar um papel fundamentalmente receptivo, é a função primordial — nem sempre assumida — da educação sistemática.

Freqüentemente se observa que o adolescente gostaria de estudar a carreira X e trabalhar na profissão Z. Notamos, aqui, a dissociação entre duas coisas que deveriam estar unidas, mas a ruptura ou dissociação existe com freqüência, não só no adolescente como entre a universidade e a comunidade.

O mesmo tipo de consideração e problema aparece ao se examinar a incidência do contexto familiar. Portanto, um modelo dos problemas de orientação vocacional não poderá excluir a análise destas dimensões. Um nível de análise pedagógica e sócio-familiar torna-se imprescindível para se compreender a situação de quem escolhe, pois sua análise não se esgota nem se esclarece a partir de uma perspectiva exclusivamente psicológica.

Será preciso analisar os vínculos com o "outro". Referimo-nos não só ao psicólogo, mas ao fato de que a escolha sempre se relaciona com os outros (reais e imaginados). O futuro nunca é pensado abstratamente. Nunca se pensa numa carreira ou numa faculdade despersonalizadas. Será sempre *essa* carreira ou *essa* faculdade ou *esse* trabalho, que cristaliza relações interpessoais passadas, presentes e futuras. Deve-se examinar as relações com os outros com os quais se estabelecem *relações primárias* (membros da família, do mesmo ou do outro sexo como, por exemplo, o casal) e aqueles outros com os quais se mantém uma relação de natureza *secundária* (fundamentalmente professores, psicólogos ou técnicos, desde o bedel que atende numa faculdade, a primeira pessoa que conhece, desse mundo, em que se quer ingressar, até o responsável pelas bolsas de uma instituição, que pode determinar ou influir diretamente sobre o futuro de quem escolhe).

O futuro implica em *desempenhos adultos* e se trata, novamente, de um futuro personificado. Não há nenhum adolescente que queira ser engenheiro "em geral" ou lanterninha de cinema "em geral" ou psicólogo "em geral". *Quer ser como tal pessoa, real ou imaginada, que tem tais e quais possibilidades ou atributos e que supostamente, os possui em virtude da posição ocupacional que exerce.* Isto quer dizer que o "queria ser engenheiro" nunca é *somente* "queria ser engenheiro", mas "quero ser como suponho que seja Fulano de tal, que é engenheiro e tem tais 'poderes', que quisera fossem meus".

O que fazer, quem ser

Para um adolescente, definir o futuro não é somente definir o que fazer, mas, fundamentalmente, definir quem ser e, ao mesmo tempo, definir

quem *não ser*. Quando o adolescente se preocupa somente pelo *que fazer*, o psicólogo deveria restituir-lhe a parte da realidade que esteja escamoteada. Terá que mostrar-lhe que *forma de ser* escolhe ou quer escolher. E quando se preocupa somente por *que coisa ser*, terá que mostrar-lhe que relação tem a ocupação concreta com esse modo de ser que se propõe assumir.

Os verdadeiros problemas da orientação vocacional relacionam-se com o "realizar-se", que o adolescente propõe na entrevista. Com um *realizar-se realizando*, ou seja, com um "chegar a ser", vinculando-se a objetos. Criando-se e criando, na relação com determinados objetos da realidade externa e interna. É uma questão de vínculos.

Gostaríamos de introduzir uma diferenciação no que, geralmente, subentende-se pelo termo "vínculo".

No vínculo que o adolescente estabelece com o futuro, teremos que diferenciar aspectos *manifestos* e *não-manifestos*. Estes últimos não são necessariamente latentes, no sentido de inconscientes ou reprimidos. Entre vínculos manifestos e não-manifestos poderá produzir-se correlação, oposição, contradição, dissociação, etc. Os vínculos não manifestos são tão "reais" como os manifestos, e os manifestos também incluem fantasias (conscientes e inconscientes).

Os vínculos podem ser *atuais*, *passados* e *potenciais*. Os primeiros são sempre os aspectos manifestos e não-manifestos da relação com o profissional. Condensam e expressam vínculos passados (da história do sujeito) e potenciais (com objetos do futuro, em termos de projetos). O psicólogo concentrado nos vínculos atuais, diagnostica os vínculos passados e atua sobre os potenciais. (veja-se o capítulo sobre entrevistas.)

A pessoa que escolhe

Na maioria dos casos, quem escolhe é um adolescente. Torna-se, pois, redundante estabelecer que, por sê-lo, está em idade de experimentar grandes mudanças. Estas são tão contínuas, tão amplas, tão características da idade adolescente, que fazem pensar num indivíduo submetido a uma crise contínua. Chega a surpreender que, em meio a uma crise tão intensa, o adolescente consiga realizar tarefas tão importantes como as que tem que concluir: definir-se ideológica, religiosa e eticamente, definir sua identidade sexual e sua identidade ocupacional (conceito de Erikson).

Parece estranho que um sujeito afetado, tanto por tal volume de mobilidade interna, como por sua relação com os demais, possa realizar todas estas tarefas. E a pergunta não deveria ser "por que este adolescente não consegue escolher?", mas "por que este adolescente, num momento tal como aquele em que se encontra, pode, *não obstante*, tomar uma decisão?"

Corresponde ao senso comum a afirmativa de que a adolescência é um período de *crise*, *transição*, *adaptação* e *ajustamento*. Nas mudanças implícitas na passagem da infância à idade adulta, o indivíduo deve encontrar maneiras diferentes de se adaptar a áreas e níveis diversos e encontrará, nesse processo, dificuldades cuja magnitude determinará uma adolescência mais ou menos conflitiva, mais ou menos tensa. Uma das áreas em que esse ajustamento se realizará, refere-se precisamente ao estudo e ao trabalho, entendidos como meio e forma de ascender a papéis sociais adultos. Quando esse ajustamento se realiza no plano psicológico, dizemos que o sujeito alcançou sua *identidade ocupacional*.

Portanto, a identidade ocupacional será considerada, não como algo definido, mas como um momento de um processo submetido às mesmas leis e dificuldades daquele que conduz à conquista da *identidade pessoal*. Esta colocação elimina a idéia de que a vocação é algo definido, um "chamado" ou destino preestabelecido, que se deve descobrir.

Como a identidade ocupacional é um aspecto da identidade do sujeito, parte de um sistema mais amplo que a compreende, é determinada e determinante na relação com toda a personalidade. Portanto, os problemas vocacionais terão que ser entendidos como problemas de personalidade determinados por falhas, obstáculos ou erros das pessoas, no alcance da identidade ocupacional.

A *identidade ocupacional* é a *autopercepção*, ao longo do tempo, em termos de papéis ocupacionais. Chamaremos *ocupação* ao conjunto de expectativas do papel. Com isto, destacamos o caráter estrutural, relacional, do nosso problema, porque a ocupação não é algo definido a partir "de dentro", nem "de fora", mas a sua interação. As "ocupações" são os nomes com os quais se designam expectativas, que têm os demais indivíduos, em relação ao papel de um indivíduo.

Por exemplo, é necessário que se deixe de pensar no médico, *abstratamente*. A ocupação de médico é definida num contexto de interação social. Não existe um médico "em geral", nem uma ocupação médica abstrata. O caráter concreto é dado pelo fato de que a ocupação é o nome que recebe a síntese de expectativas do papel, num contexto histórico-social determinado.

Por *papel*, entendemos uma *seqüência estabelecida de ações aprendidas, executadas por uma pessoa em situação de interação*.⁽³⁾

A assunção dos papéis pode se produzir de forma consciente ou inconsciente. No primeiro caso (mesmo que nunca seja exclusivamente consciente), o papel é desempenhado por uma pessoa que, ao assumi-lo, manifesta possuir uma identidade ocupacional. Quando a assunção do papel é inconsciente, essas ações adotadas, que se realizam segundo uma seqüência estabelecida e num contexto de interação social, dizem mais respeito às *identificações* do que à *identidade* de quem desempenha o papel.

Muitas vezes podemos conhecer *qual é a resultante de uma identificação*, mas não o *que determina essa identificação*. Sabemos que o adolescente que tem o mesmo andar de seu pai, fá-lo porque se identificou com ele. Se o pai de um adolescente é advogado, e o filho quer estudar Direito, podemos supor, entre outras coisas, que se identificou com o pai, mas tal suposição não basta para compreender *para que e por que* se identificou com o pai e porque se identificou com esse aspecto do pai, que é a ocupação, e não com outros.

Pode ter escolhido a mesma profissão do pai, sem que isto se deva, especificamente, a uma identificação. Assim como pode ter escolhido uma carreira completamente diferente e, isso sim, ser devido a uma identificação com seu progenitor. Quando falamos de identificação, referimo-nos à sua função defensiva. Faz sentido, se a situamos como uma forma de superar um conflito ou uma contradição. Por outro lado, falaremos de *identidade*, quando as identificações perdem o caráter defensivo original. Ou seja, parafraseando Allport (3), quando existe uma *autonomia funcional das identificações*. Com isto, estamos antecipando que uma escolha baseada em identificações não é, necessariamente, uma escolha má. Pode ser uma boa escolha, se realizada com autonomia dos motivos originais que deram lugar à identificação com determinada pessoa que desempenha um papel ocupacional.

A identidade ocupacional se desenvolve como um aspecto da identidade pessoal. Suas raízes genéticas assentam-se, basicamente, sobre o esquema corporal e estão sujeitas, desde o nascimento, às influências do meio humano. Por isso, a identidade ocupacional, assim como a identidade pessoal, devem ser entendidas como a contínua interação entre fatores internos e externos à pessoa.

(3) Para a análise das acepções de "papel", V. Rocheblave-Spenlé, Ana M. (43).

O conceito de *ego involvements*, elaborado por Sheriff e Cantril, parece particularmente eficaz. O mundo de objetos, pessoas, valores e atividades que o ego "envolve", convertendo-o em algo próprio e pessoal, constitui um sedimento que, desde a mais tenra idade, construirá, pouco a pouco, a proto-identidade ocupacional.

A identidade ocupacional também se relaciona com o *esquema corporal* (da mesma forma que a identidade pessoal), principalmente porque o "espaço do id" (Schilder 44) está presente em toda profissão.

Em toda profissão há uma relação com objetos que estão "fora" do espaço próprio (pessoas, máquinas, ferramentas, edifícios), que pertencem a um espaço distinto de nós, mas com os quais nos relacionamos a partir de nós. Nessas relações, o gesto, o movimento e a atitude corporal incluem componentes mágicos. Podemos percebê-lo facilmente em profissões antigas como a do feiticeiro, mas a prática clínica prova que o profissional moderno, maduro, não está isento de atribuir qualidades mágicas a seus atos profissionais.

As características, ou qualidades mágicas, das ações instrumentais encontram-se presentes em todos os adolescentes que escolhem uma carreira universitária. Por mais racionais que sejam, por mais sadios que sejam, sentem-se como o "aprendiz de feiticeiro" quando crêem que, aprendendo determinadas ações ou movimentos, podem chegar a conseguir efeitos na realidade.

De certo modo, a onipotência mágica tem bastante relação com a idéia de que os homens "invertem as relações com a natureza e a põem a seu serviço, em lugar de adaptar-se à natureza". Nesta relação, que é real, há bastante lugar para a onipotência. Não faltam motivos para sentir-se "onipotente" se, trabalhando em um laboratório, consegue-se produzir substâncias artificiais. Há bastante lugar para a magia se, utilizando-se determinadas técnicas instrumentais aprendidas, pode-se conseguir que uma pessoa "louca" "recupere" o seu juízo. Toda técnica, principalmente pelo que tem de ritual, constitui um ótimo depositário de fantasias onipotentes, ligadas à magia do gesto, da palavra e da ação.

O sentimento de identidade ocupacional foi gerado na base das relações com os outros. Nessas relações, alguns aspectos merecem uma atenção particular.

a) A GÊNESE DO IDEAL DO EGO

As relações, gratificantes ou frustradoras, com pessoas que desempenham papéis sociais — parentes, amigos, outros — com as quais a criança

se identifica, consciente ou inconscientemente, tendem a pautar o tipo de relação com o mundo adulto, em termos de ocupações. As ocupações são consideradas *sempre* em relação às pessoas que as exercem. Portanto, as ocupações que fazem parte do espaço psicológico da pessoa jamais gozam de neutralidade afetiva. O "eu queria ser . . ." das crianças é sempre um "eu queria ser como fulano, que possui estas ou aquelas virtudes e que estabeleceu esta ou aquela relação comigo". Assim como o ideal do ego se estabelece sobre as bases de identificações com adultos significativos, o ideal do ego, em termos ocupacionais, se estabelecerá em termos de relações, carregadas afetivamente, com pessoas que desempenham papéis ocupacionais.

b) IDENTIFICAÇÕES COM O GRUPO FAMILIAR

Quanto aos problemas de orientação vocacional, deve-se considerar dois aspectos:

- a) a percepção valorativa que o grupo familiar tem a respeito das ocupações, em função dos sistemas peculiares de valor-atitude do grupo;
- b) a própria problemática vocacional dos membros do grupo familiar.

A divisão entre ambos os problemas é arbitrária e tem somente objetivos heurísticos.

O grupo familiar constitui o grupo de participação e de referência fundamental, e é por isso que os valores desse grupo constituem bases significativas na orientação do adolescente, quer a família atue como grupo positivo de referência, quer opere como grupo negativo de referência.

O segundo dos aspectos considerados é talvez o mais importante. As satisfações ou insatisfações dos pais e de outros familiares significativos, em função de seus respectivos ideais do ego e a vivência das mesmas, exercem um papel importante quanto às influências que, desde criança, recebe o adolescente, em seu lar.

Os grupos de que o indivíduo faz parte podem ser, para ele, tanto de participação como de referência e influir em seu comportamento, só num sentido ou em ambos. O grupo familiar influi, com toda a segurança, em ambos os sentidos, ainda que valha a pena lembrar que os grupos "vinculam" o comportamento a um padrão normativo, que pode agir de um modo positivo ou negativo. Entre os diferentes grupos a que pertence e/ou de referência podem existir coerência, integração, contração, oposição, complementação, articulação, etc. Justamente por isso,

não basta conhecer a que grupos pertence o adolescente para entender a gênese de sua identidade ocupacional. Esta expressa melhor a interiorização de *sua percepção* da sua participação e/ou referência e o modo — coerente, confuso, integrado, conflitivo, etc. — como as múltiplas participações e/ou referências incidem sobre o ego.

Os processos de relação e interiorização dos grupos são mecanismos de identificação, tanto auto como aloplásticos (Lagache 31), com eles. A identificação se estabelece com o grupo como totalidade, seu *status* e papel dentro do mesmo, as pessoas que o constituem, seu sistema de valores, etc. Trata-se de um fenômeno complexo. Por exemplo não basta saber que um adolescente pertence a um grupo de escoteiros para explicar seu interesse pela Sociologia, mesmo que, "de algum modo", haja uma relação. A situação será completamente diversa, se, neste grupo, o adolescente está identificado com um papel de subordinado ou de líder, se é um membro aceito, rejeitado ou isolado, etc.

O mesmo ocorre com o grupo familiar. O fato de que, numa família de médicos, o adolescente queira estudar medicina, pode implicar na existência de vínculos tão diversos com o grupo (mas, principalmente, com o grupo *interiorizado*), como a submissão, a cooperação, a rivalidade, a proteção, a reparação, etc.

A complexidade desta variável revela-se no seguinte exemplo: no curso de várias entrevistas, uma adolescente não chegava a falar de carreiras e limitava-se a criticar seus pais e a educação recebida no lar — péssima, segundo ela, em comparação a outras. Quando descobre num catálogo de cursos, a profissão de orientadora educacional, pensa que talvez seja essa a profissão apropriada para si. Não obstante, persistem suas dúvidas entre seguir esta carreira "ou outra melhor", "mais difícil e séria", da qual "eu gosto, mas com a qual meus pais não estariam de acordo, porque realmente acreditam que uma menina não deve cursar estudos superiores".

Finalmente, se esta adolescente tivesse decidido pela carreira de orientadora educacional, seu acesso à identidade ocupacional estaria revelando uma tentativa reparadora de seu grupo familiar interno, para ajudá-lo e ajudar-se a crescer, ou melhor, uma submissão paralisante ao mesmo, que impede o acesso a uma profissão considerada, pela adolescente, como mais valiosa e enriquecedora? Tratar-se-ia, de acordo com o modo como a analisemos, de uma escolha *autônoma*, ou de uma escolha que *defende do conflito*, como um sintoma que concorda com os termos dele, sem integrá-los, nem superá-los.

c) IDENTIFICAÇÕES COM O GRUPO DE PARES

Atua da mesma forma que o grupo familiar, mas a diferença com aquele é que nunca é tomado como grupo de referência negativo. Por outro lado, a participação no grupo de pares é algo adquirido e que deve ser defendido. Neste sentido, a submissão às normas do grupo é maior e as transgressões são vividas como geradoras de intensa culpa. Por outro lado, o "seguir juntos", que só ocasionalmente aparece em relação ao grupo familiar, é muito importante com referência ao grupo de pares e determinará, possivelmente, imagens profissionais distorcidas.

O que dissemos quanto ao grupo familiar vale também para o grupo de pares, com a diferença de que a cultura dos pares (a cultura da sociedade adolescente) é mais próxima e imperativa, porque funciona principalmente por meio da sanção por exclusão. Desse modo, os valores do grupo de pares são, às vezes, muito mais imperativos para um adolescente do que os valores do grupo familiar. Novamente, deve-se examinar se há contradição, síntese ou oposição entre o grupo familiar e o grupo de pares do adolescente.

Todo adolescente que expressa uma contradição entre os valores do grupo familiar e os valores do grupo de pares, fala-nos de uma dissociação de sua própria identidade, de identificações com os dois grupos, que ele não pode integrar. Mas, ao mesmo tempo, está nos falando de contradições entre a sociedade mais ampla e a sociedade adolescente, das quais aquelas identificações são um efeito.

d) IDENTIFICAÇÕES SEXUAIS

Se é certo que nossa sociedade se desenvolve em direção à igualdade de oportunidades ocupacionais para homens e mulheres, não é menos certo que as ocupações não são consideradas como sexualmente neutras. Há ocupações mais ou menos "masculinas" ou "femininas" e o adolescente integra esta valoração em sua identidade ocupacional. Os padrões culturais quanto ao papel social do homem e da mulher vão se interiorizando ao longo das etapas da gênese da identidade ocupacional do adolescente e desempenham um papel importante como causas de gostos, interesses, atitudes e inclinações.

A crise de identidade na adolescência

Por *crise* se entende, geralmente, algo assim como ruptura de uma forma estabelecida de relação. Muitas vezes essa imagem esconde o que a complementa — a idéia de *passagem*, de *reajustamento*, de *nova forma de adaptação*. Crise diz respeito a algo que morre e algo que nasce, isto é, crise relaciona-se com a idéia de desestruturação e reestruturação da personalidade.

Todo adolescente é uma pessoa em crise, na medida em que está desestruturando e reestruturando, tanto seu mundo interior como suas relações com o mundo exterior. Do resultado da tolerância a esta crise, e dos mecanismos empregados para superá-la, surgirão formas de relação com seu mundo interior e seu mundo exterior, qualitativamente distintas das relações mantidas anteriormente. A tarefa mais importante de um orientador educacional consistirá, justamente, em ser um moderador da crise do adolescente e não contribuir para a urgência que o cliente tem em superá-la e que espera do profissional.

O que se desestrutura e reestrutura é toda a personalidade adolescente. Por *personalidade* pode-se entender muitas coisas diferentes: mas todos estarão de acordo em considerar que o que define fundamentalmente a pessoa é o fato de poder ser um objeto para si mesma, um objeto *para si*.

Este fato se traduz na sensação de que "eu sou eu". Para que isto ocorra (possivelmente nenhum adolescente sente claramente que "ele é ele"), a experiência deve se organizar sobre três parâmetros: TEMPO — ESPAÇO — OUTROS.

Quanto ao TEMPO, por exemplo, alguém sente que ele é ele porque tem determinados *projetos*, que sente como se fossem seus. Expressam aspirações próprias, que conjugam o que o indivíduo *quer* alcançar, com uma estimativa do que *pode* alcançar.

No parâmetro temporal, destacamos também as *expectativas* a respeito de si mesmo, do mundo, dos outros. São as aspirações próprias ou modos de ser, que se quer alcançar. Seguindo a terminologia freudiana, falaríamos do *ideal do ego*.

De acordo com esta mesma linha, o modo como as pessoas se aproximam do *ideal do ego*, determinará o grau de *auto-estima*. Pode-se distinguir entre *ideal do ego* e *imagem de si*. O primeiro é um modelo, uma fonte de motivações axiológicas, enquanto a *imagem de si* surge do confronto deste modelo com os *status*, papéis e atividades que o sujeito realiza.

Quanto ao ESPAÇO, o sentimento de "eu sou eu" surge, fundamentalmente, sobre a base do esquema corporal, que discrimina entre um espaço próprio (interior) e um espaço não próprio (exterior).

O esquema corporal não é sinônimo de corpo, mas de sua representação. Schilder fala de um espaço do *ego* e de um espaço do *id*; o primeiro, regulado pelo processo secundário e o segundo, pelo primário. Há uma hipótese de que as diferentes técnicas ligadas às ocupações implicam em formas instrumentais, isto é, processos *egóicos*, mas "encharcados" de processos primários de relação com o espaço.

Um exemplo simples: uma adolescente de quinto ano pretende escolher Geografia. A escolha da carreira e a descrição do objeto — carreira com a qual deseja vincular-se — estavam determinados pelo desejo de possuir instrumentos para conhecer, reconhecer e modificar seu corpo, a respeito do qual tinha problemas especiais (era uma garota muito gorda). Sua descrição da Geografia era significativa, pois distanciava-se do que a Geografia é realmente e tinha muito a ver com "saliências e profundidades", que constituíam sua preocupação inconsciente.

A carreira era algo instrumental, que ela estudaria em função de seu projeto "egóico", o qual se achava, porém, obscurecido por processos primários de natureza mágica, referentes ao controle do próprio corpo, do próprio espaço interior.

Quanto aos OUTROS, a sensação de que "eu sou eu" se relaciona com "minhas relações com os demais". As relações com os demais se expressam, fundamentalmente, num vínculo de duplo aspecto que são os processos projetivos e introjetivos. A "extensão" da pessoa jamais coincide com o limite de sua pele, mas inclui todos os objetos aos quais pode chamar "meus". Seu guarda-pó, seu consultório, sua oficina, seu banco, seus instrumentos de trabalho são parte da pessoa, tanto quanto sua família, seu grupo de amigos, sua escola, seu bairro, etc.

Os limites da pessoa surgirão da discriminação ou do equilíbrio que se estabeleça entre os processos projetivos e introjetivos e de seu caráter discriminado ou maciço.

A estrutura da personalidade definir-se-á pela interação dos três parâmetros, esboçados superficialmente. Num adolescente está caracterizada, principalmente por uma aproximação a novos objetos da realidade. Esta aproximação supõe a aplicação de processos de discriminação e hierarquização dos objetos da realidade. Estes se realizam, somente, se o conhecimento o permitir e, principalmente, se o exercício das funções egóicas é adequado.

Consideraremos o *ego* como o nome de sete funções básicas da personalidade, que são: em primeiro lugar, a adaptação à realidade, entendida como uma adequação de meios a fins e como uma síntese entre originalidade pessoal e aceitação de padrões sociais ou de soluções pré-inventadas.

Vejamos por exemplo, um fracasso nesta função do ego, num adolescente que se nega a ser "original" em sua escolha e a reconhecer que sua escolha é sua escolha e pede ao psicólogo que lhe diga "como geralmente se escolhe", não aceitando "inventar" sua própria maneira de escolher. Ou uma inadequação meios-fins, se desconhece evidentes e sérias dificuldades pessoais, que o impedem de alcançar os fins a que pretende chegar, executando determinada tarefa (por exemplo, um adolescente de visão limitada, que quer ser neurocirurgião).

Outra função do ego é a interpretação da realidade: relaciona-se, principalmente, com a discriminação entre *ego* e *não-ego*. Esta se altera, se as identificações projetivas e introjetivas são maciças. Uma das características manifestas mais notáveis de um adolescente que vem para uma entrevista vocacional é a alteração desta função.

A interpretação da realidade se relaciona também com a percepção da realidade discriminada quanto à figura e fundo.

A terceira função do ego relaciona-se com o sentido da realidade. Entende-se melhor esta função pela sua negação. A realidade não tem sentido para um adolescente (ou para um adulto), quando não consegue achar coerência em suas ações, situando-as nos três parâmetros de tempo, espaço e outros. Nesses casos, perde-se o sentido da realidade e, portanto, simultaneamente, o sentido das próprias ações. Assim desconhece-se a coerência dos comportamentos e a pertinência delas a si mesmo. De forma exagerada, isto se manifesta como despersonalização. Sem chegar a esse extremo, um indivíduo normal pode passar por momentos em que desconheça o sentido de suas ações. Por exemplo, quando não consegue situá-las dentro do processo "dar-receber", ou quando não integra seus comportamentos como "dentro" ou "fora" de seu próprio espaço ou corpo. Quando o sentido da realidade se mantém, o indivíduo sente a evidência de que ele é um ser vivo, de que é um ser real, de que existe e coexiste. Quando alguns destes sentimentos desaparecem, defrontamo-nos com um fracasso do sentido de realidade.

A quarta função do ego está constituída pelas defesas. Talvez conviesse falar de mecanismos protetores ao invés de mecanismos de defesa, termo que tem conotações específicas, ligadas ao patológico. São mecanismos protetores da desestruturação da personalidade e atuam quando

o ego antecipa os conflitos, mediante a percepção de sinais de alarme. No adolescente, esta função egóica de antecipação e proteção diante dos perigos que antecipa, não tem a mesma plasticidade que na pessoa adulta e sã, seja porque não há correspondência entre o perigo antecipado e o perigo real, seja porque as defesas são demasiado estereotipadas ou demasiado rígidas. O fato de que o adolescente "tenha" mecanismos defensivos, não nos diz nada a respeito do seu ego, pelo menos até que vejamos qual o grau dessas defesas e qual o seu grau de estereotipia e, principalmente *de que* está se defendendo. Por exemplo, sabemos que se defende de algo quando quer escolher rapidamente mas, não obstante, cumpre indagar de que está se protegendo e quais são as fantasias ligadas a esse *medo de deixar passar o tempo ou medo de dispor de pouco tempo*.

A quinta função do ego diz respeito às *relações de objeto*. O ego estabelece o vínculo com os objetos e, quanto à orientação vocacional, esta função interessa quanto aos comportamentos narcisistas, aos comportamentos simbióticos e àqueles ligados à elaboração do luto. Todos estes comportamentos relacionam-se com o manejo especial e a mudança dos objetos, que examinaremos mais adiante.

A sexta função é constituída pelas *funções autônomas*. O termo "autônomo" é devido a Hartmann (20), que propõe a necessidade de destacar que o ego não surge de um conflito entre o *id* freudiano e a realidade, nem a defesa é sua única função. Tem uma orientação positiva no sentido da realidade, que se realiza através de mecanismos adaptativos, como o pensamento, a linguagem, a vontade, etc.

Convém, sempre, examinar se estas funções do ego correspondem à "zona livre de conflitos do ego" adolescente ou à zona do ego não liberto de conflitos, comprometida na defesa.

Isto nos ensina a distinguir, por exemplo, se "a ordem" que um adolescente busca, através de determinada carreira, expressa um mecanismo defensivo do tipo obsessivo ou se, ao contrário, reflete um comportamento adaptativo autônomo a respeito dos conflitos, que poderiam, eventualmente, ter dado origem a esse tipo de comportamento ou a esse traço de caráter no passado, mas da qual já se constituiu, secundariamente, em autônoma desses mesmos conflitos, contra os quais surgiu como defesa.

Uma pessoa pode ter características que os profissiogramas indiquem como convenientes para determinada profissão, mas que podem corresponder à região do ego comprometida com os conflitos, de modo

que, seguir aquela profissão (à qual pode ajustar-se perfeitamente) irá expô-la ao agravamento de sua doença.

Por exemplo, uma pessoa obsessiva que quer ser bibliotecária e mostra-se rigorosamente organizada será considerada pelo profissiograma perfeitamente apropriada para tal ocupação. Mas, se o orientador preocupa-se não só com o que é escolhido como também com quem escolhe, advertirá que essa é uma relação doentia, que deverá prevenir, assumindo um papel psicoprofilático.

A sétima função do ego diz respeito à *síntese*, à integração, à homeostase, etc.

Estas funções, que resumimos, poderão estar mais ou menos alteradas num adolescente, mas é uma característica quase comum a todos os adolescentes certa disfunção do ego, produto da crise evolutiva que enfrentam.

Outra característica da personalidade de um adolescente é a *catetização* do mundo exterior, favorecida pela saída da reedição da situação edipiana, própria do início da adolescência.

Do modo como se resolva esta reedição da situação edipiana, dependerão o tipo e a maneira pelos quais se possa catetizar novos objetos do mundo exterior. Isto diz respeito às vicissitudes dos instintos, ligadas à elaboração do luto.

Para muitos autores como, por exemplo, Arminda Aberastury (1), a dinâmica de toda a adolescência, normal ou em conflito, relaciona-se com a elaboração de três lutos básicos: o luto pelos pais, o luto pelo corpo infantil e o luto pelas formas infantis de relação (papel e identidade).

Há lutos mais difíceis de serem percebidos, mas que se encontram mais claramente ligados à escolha de uma carreira. São os lutos pela perda da onipotência. A relação com novos objetos e o conhecimento mais claro da realidade e dos próprios limites, implicam num ataque severo à onipotência. Este ataque tem um aspecto bom e gratificante para o adolescente e, ao mesmo tempo, um aspecto frustrante, porque lhe revela que não é onipotente, nem em suas possibilidades de destruir, nem em suas possibilidades de reparar; se isto é bem percebido pelo cliente, ser-lhe-ão abertas possibilidades de escolher bem, como veremos mais adiante.

Uma terceira característica do adolescente diz respeito à conquista da *identidade*. Erikson (13, 14) define-a como a confiança em que a igualdade e a continuidade interiores coincidam com a igualdade e a continuidade do significado que tem para os outros e para si mesmo.

O termo identidade pareceu-nos adequado na tentativa de criar um modelo dos problemas de orientação vocacional, porque, devido à própria natureza do conceito, evidenciam-se as duas correntes que inter-vêm na escolha de uma profissão ou ocupação: a *coerência da percepção social* e a *continuidade interior*. Trata-se de um conceito útil para integrar os fatores internos e externos, para articular as expectativas dos outros a respeito dos indivíduos e sua coerência ou não com as expectativas, aspirações, ideal do ego, adequação do nível de aspirações às possibilidades, etc., que se relacionam com a continuidade interior.

Como vimos, a *identidade ocupacional* relaciona-se com o desenvolvimento da identidade, entendida em amplo sentido, e só arbitrariamente podemos fragmentar a identidade ocupacional a propósito da identidade sexual, familiar, etc.

Como vimos, a identidade é gerada sobre três pontos: *grupos, processos de identificação e esquema corporal* e se traduz numa série de antíteses: o sentimento de *quem se é e quem não se é; quem se quer ser e quem não se quer ser; quem se crê que deva ser e quem se crê que não deva ser; quem se pode ser e quem não se pode ser; quem se permite ser e quem não se permite ser*, da totalidade das quais surgirá, ou não, uma síntese.

A identidade certamente não emergirá ao final de um processo de orientação vocacional, nem possivelmente antes que se tenham passado muitos anos. Mas, um orientador que está diante de um adolescente que não sabe se estudará Engenharia ou Arquitetura, está se defrontando com uma luta entre estas contradições. Há contradição entre quem se quer ser e quem se sente que não se quer ser; entre quem se quer ser e quem se permite ser, etc.

No adolescente, como em qualquer pessoa, reina uma enorme confusão a respeito de todos estes problemas, mas naquele é seguramente mais intensa, porque cada um deles está em relação com os vínculos manifestos e não manifestos que tenha com os outros. Quem ele *crê que é* supõe uma identificação com outros, reais ou no plano da fantasia; também quem ele *quer ser* ou *não quer ser, quem lhe se permite ser e quem não se permite ser*, etc., se relaciona com identificações com os outros. Se existe confusão é porque há confusão nas identificações introjetivas com os outros.

Todo conflito em relação a *escolha de uma maneira de ser, através de algo que fazer* (de uma ocupação) expressa uma não integração de identidades diversas. Todas as dúvidas do jovem a respeito de "quem quer ser" obedecem a identificações que ainda não se integraram. Quan-

do estas identificações se integram e perdem o caráter defensivo ou protetor original, o adolescente alcançou sua identidade ocupacional.

As identificações ocorrem durante toda a vida. Embora as identificações de uma pessoa que tenha atingido sua identidade tenham um caráter *discriminado*, são *funcionalmente autônomas* e correspondem à *região do ego livre de conflitos*.

Ao contrário, as identificações de uma criança ou de um adolescente têm um caráter defensivo, surgem da luta, do conflito entre opções e da necessidade de superá-los, mediante a colocação de si mesmo no lugar de outro ou da colocação do outro no lugar de si mesmo.

Para conseguir elaborar esta situação, a sociedade concede um prazo a seus membros, ao qual Erikson (cf. op. cit.) chama de *moratória psicossocial*. Nesta moratória, as tarefas fundamentais de um adolescente são a discriminação, a seleção e a escolha das identificações.

Nestas tarefas, os objetos "antigos" pesam sobre os objetos novos, interferem na relação com estes, dão-lhe um sentido peculiar. Por isso, escolher algo novo, decidir-se por alguma coisa, implica sempre em deixar de lado, dolorosamente, todo o resto. Talvez o problema de orientação vocacional do adolescente esteja mais vinculado a tudo o que tem de deixar, do que ao que tem que tomar. Mas, não só ao que tem que deixar, mas também às fantasias relacionadas ao que deixa e das conseqüências fantasiadas ante o abandono dos objetos, dos quais se desfaz. Conseqüências para ele e, naturalmente, para os demais.

A *identidade negativa* é uma interferência na conquista da identidade ocupacional. É o produto das identificações com os aspectos recusados, fundamentalmente, pelo grupo familiar. Chama-se identidade negativa, porque é o oposto do que o grupo familiar espera que o adolescente seja. Assim, se o grupo familiar espera que ele siga a tradição familiar, que estude uma carreira "importante" de prestígio e rendosa, o adolescente com identidade negativa poderá fazer com que valham mais os motivos de evitação (Zytowsky 53); e, portanto, não querer estudar, manter esta oposição ao grupo familiar, convertendo-se em péssimo aluno e chegar ao fracasso, para demonstrar, desse modo, que é o oposto do que os pais querem que ele seja. A identidade negativa, surgida da identificação com os valores recusados pelo grupo familiar, serve para cumprir a função de diminuir ansiedades persecutórias. É uma forma de submissão ao temido. Quando a identidade negativa surge da identificação com personagens ou com grupos "maus", segundo os valores desse adolescente, pode-se falar de uma identificação com o agressor. Todo "agressor" externo representa, como depositário, uma

característica interna temida pelo grupo e/ou pelo indivíduo. Essa característica interna, o "que não se deve fazer", o que "não se permite fazer", "o que não se quer ser", é o que o adolescente revela como sua identidade. "Sou o que não deveria ser, o que não quero ser, o que não me permito ser".

Desenvolvimento da identidade ocupacional

Segundo Ch. Bühler (10), a vinculação dos indivíduos às ocupações passa, evolutivamente, por cinco etapas e cada uma delas oferece características e determinantes específicos.

A primeira é a do *crescimento*. O desenvolvimento da vocação estende-se até os 14 anos, segundo Super (47). Nesta etapa, predominantemente, sucessivamente, as *fantasias*, os *interesses*, as *capacidades*. Entre os 4 e os 10 anos, a vocação está determinada pela fantasia, que expressa necessidades básicas da criança. O interesse passa a primeiro plano entre os 11 e 12 anos. Aqui, já não se fala de necessidades, mas de *gostos* (em termos motivacionais falar-se-ia de "necessidades", baseando-se em modelos de busca de estímulos ou de objetos).

Os interesses cedem lugar às *capacidades*, entre os 13 e os 14 anos. Elas passam a predominar em função da aprendizagem do jovem, principalmente em seu período escolar. As habilidades que o jovem reconhece em si mesmo são uma função do treinamento escolar. A escola primária lhe oferece a oportunidade de provar sua habilidade em diferentes tipos de tarefas. Neste período de *crescimento*, o autoconceito (auto-imagem, identidade) assenta-se sobre a base da identificação.

De acordo com Bühler, a segunda etapa é a *exploração*. Para Super, estende-se dos 15 aos 24 anos. O autoconceito não está centrado somente nas identificações, mas, predominantemente, no *desempenho de papéis*. Há uma discriminação maior. Super divide a etapa em três momentos: o das *tentativas*, entre os 15 e os 17 anos, em que a escolha dos papéis vai ser exercitada sobre a base da fantasia; o de *transição*, entre os 18 e os 21 anos, em que há uma maior consideração da realidade, que permite cotejar as necessidades, os gostos e os interesses com as oportunidades que oferece a realidade e o de *ensaio*, que se estende dos 22 aos 24 anos. Neste, o indivíduo localiza uma área da realidade, discriminada entre todas as demais, escolhe-a como própria (sobre a qual pode agir) e se relaciona mais diretamente com ela.

Em geral, é fácil perceber que a extensão da carreira universitária se inclui na etapa de *exploração*. Portanto, não é raro, que durante a mesma reapareçam crises vocacionais. Raro seria que não aparecessem. Isto justifica que a conclusão da carreira universitária suponha uma reedição da crise vocacional, nascida no momento inicial. Hipoteticamente, segundo o modo como se haja elaborado a escolha da carreira, o profissional graduado relacionar-se-á com seu campo de trabalho.

A terceira etapa é a do *estabelecimento*. Estende-se dos 25 aos 44 anos e tem dois momentos. O primeiro, de *ensaio*, que supõe uma mudança de áreas, implica em todas as vicissitudes relacionadas à escolha de campos de trabalho, dentro de uma mesma profissão: em que, onde, como trabalhar, com quem trabalhar, em que tarefa, em que especialização, etc. O segundo momento, de *estabilização*, é puramente criativo do ponto de vista pessoal e mais claramente reparatório. Seguem-se outras duas etapas, uma de *manutenção* e outra de *declínio*, na qual surge uma desaceleração, ligada a atividades menores, uma preparação para a aposentadoria e, logo, um período final de *aposentadoria*.

Um esquema reduzido mostraria três grandes etapas:

- a) *Escolha fantasista* (até a média adolescência).
- b) *Tentativa de escolha* (na qual conjugam-se interesses, capacidades, sistema de valores, etc., com algum projeto vocacional).
- c) *Escolha realista* (que compreende: C1 = exploração de uma área da realidade; C2 = *cristalização* de um vínculo com uma área da realidade; e C3 = *especificação* do vínculo com uma área da realidade (V. Super 48).

O explorador

O momento em que o adolescente comparece à entrevista é o da exploração. De modo que, nunca, um processo de orientação vocacional terminará com a plena consolidação de uma identidade profissional. Isto ocorrerá muitos anos depois.

O termo "exploração" é útil, porque sugere a idéia de alguém que penetra num lugar desconhecido. Há adolescentes que "se animam" a ser exploradores e adolescentes que "não se animam". O explorador sabe o *que* vai explorar e com que equipamento de exploração. Da síntese destes dois fatores surge o conceito de *situação*.

A situação designa a percepção que o adolescente tem daquilo que vai explorar e daquilo com que pode contar para a tarefa.

As situações podem ser de quatro tipos, segundo o acúmulo de *ansiedade*, o tipo de *conflitos* e as *defesas* evidenciadas no comportamento do adolescente: *predilemáticas*, *dilemáticas*, *problemáticas* ou de *resolução*.

a) Quando a situação é *predilemática*, o adolescente tem o aspecto de alguém a quem "não acontece nada". É o adolescente que não se dá conta de que deve explorar. Em geral é o adolescente que é trazido à entrevista e não sabe para que veio, por que veio e que interesse tem nisso. Nem sequer parece perceber que deve escolher. São adolescentes muito imaturos e que estabelecem uma *relação filio-paterna* com o psicólogo, o que nos revela defesas intensas e que consistem, principalmente, na delegação por identificação projetiva. Os conflitos são *ambíguos*, há confusão entre ego e não-ego, que se evidencia, também, pelo fato de que são os pais que os trazem para a entrevista, o que quer dizer que eles se encarregam de uma função do ego, que é a antecipação.

b) Situação *dilemática* é aquela em que o adolescente se apercebe de que alguma coisa acontece, que existe algo importante ao seu redor, algo importante que deve fazer. Até este ponto, pode ver-se "invadido" pela urgência, de tal modo que a ansiedade terá características confusas, expressas, por exemplo, no medo de que, se não escolhe alguma coisa, nunca deixará de ser adolescente ou nunca se separará da escola de segundo grau.

Quanto aos conflitos, são ambíguos e ambivalentes. Não há uma clara discriminação entre a parte e o todo. Nesta situação, os adolescentes se confundem e, na realidade, quando falam de carreiras, estão falando de matérias; quando falam de matérias, estão falando de profissões; quando falam de professores, estão falando dos pais, etc. As defesas mais salientes são: a dissociação, a identificação projetiva maciça e a negação. Se aparece uma negação da situação dilemática, o adolescente começa a demonstrar situar-se numa situação predilemática: "Não tenho problemas, os outros que se arranjam".

c) Na situação *problemática*, o adolescente parece realmente preocupado. Caracteriza-se pelo fato de que as ansiedades são moderadas, podendo ser persecutórias ou depressivas. Em geral, nesta situação, os adolescentes oscilam rapidamente entre ansiedades persecutórias e depressivas, em momentos separados da entrevista. São momentos de criação. Os conflitos são bivalentes, há mais discriminação, menos confusão, mas não há, todavia, integração. Diante desta situação, as posições que formulam são dicotômicas: "Gostaria de tal coisa para me realizar, aquela outra me daria dinheiro"; "Tal coisa agrada a meus pais,

mas esta é que me agrada"; "Sou hábil para tal coisa, mas ela não me interessa"; ou também, "Sei do que gosto, mas não sei o que fazer", ou "Sei o que fazer, mas não sei do que gosto".

As defesas que surgem são a projeção, a negação e, às vezes, o isolamento, quando um dos termos do conflito é o afeto: "As coisas de que gosto são as que me preocupam". Então, os sentimentos pelo objeto a que está vinculado são isolados, e já não se sente tão preocupado: "desaparece meu problema, converto-me num técnico que escolhe, que julga com absoluta objetividade e sem qualquer comprometimento emocional". É diferente o isolamento da negação, que um adolescente faz quando sua situação é predilemática. Trata-se, por exemplo, de um isolamento e se expressa: "Sei que gosto da Engenharia, mas não me sinto capaz em Matemática; então, a Engenharia não me agrada". Ao contrário, o adolescente que demonstra sua escolha em termos predilemáticos, não sabe exatamente do que gosta, nem do que não gosta; não sabe, nem o que pode, nem o que não pode fazer.

d) O quarto tipo de situação é de *resolução*. Os conflitos que surgem são ambivalentes e combivalentes.⁽⁴⁾ Já não há amor nem ódio com relação ao objeto que se abandona, porque se elaborou a separação do projeto anterior, que se deixou de lado. O termo *resolução* serve para sublinhar o fato de que se trata de encontrar uma *solução* para o problema e que será encontrada, do mesmo modo como se solucionaram problemas anteriores, que implicavam em escolhas e, portanto, na elaboração de lutos (V. Grinberg 19).

As defesas que aparecem podem revelar regressões esporádicas, nas quais o psicólogo percebe que a escolha, já "cozinha", é momentaneamente abandonada pelo adolescente, que, por esse motivo, sente-se sumamente indefeso. Isto expressa algo que é muito importante — o adolescente descobre sua solidão frente à escolha de seu futuro. É natural que se sinta mal e que queira, a todo custo, voltar a uma situação anterior de dependência, porque se deu conta de que seu destino é escolhido por ele mesmo. É ilustrativo que eles falem de "parto". Dão a impressão de que estão cansados, mas contentes. Quando predomina o cansaço, apelam para comportamentos regressivos: "bem . . . não quero mais pensar"; ". . . não quero mais discutir"; ". . . não quero mais voltar, diga-me o que tenho que fazer; já lhe dei o prazer de vir a tantas entrevistas e pensar e me desorientar".

(4) O conceito "combivalente" pertence a Juana Danis e designa um objeto eticamente total, integrado, a que já não se ama, nem se odeia, mas que se conhece. (Comunicação pessoal.)

Outras defesas que surgem são: a esquiva, por exemplo, das carreiras abandonadas, do colégio abandonado; a *onipotência*, ligada à idéia de escolher todas as carreiras, ou a *identificação projetiva*, que se manifesta, por exemplo, quando diz que quer ser um "profissional como você".⁽⁵⁾

Vocação. Identidade vocacional. Identidade ocupacional

Durante muito tempo, o conceito "vocacional" foi considerado como explicativo da escolha de uma carreira ou trabalho. Tinha o valor de uma variável independente ou interveniente, pelo que remetia a alguma teoria da motivação. Em geral, esta permanecia indefinida, ainda que se falasse vagamente de "tendência", "desejo", "inclinação", "predisposição", "dom" (*set*), etc.

Na análise do conceito de "vocação", percebe-se que, em lugar de ser um dado explicativo, é na realidade algo que deve ser explicado. Diz-se que alguém está contente com a carreira de licenciado em Matemática, *porque* "tem vocação para a Matemática". Mas, para se aprofundar um pouco, deve-se indagar *por que* tem vocação para a Matemática.

O problema é bastante profundo, porque, em última análise, deve-se considerar porque as pessoas fazem alguma coisa, em lugar de não fazer nada.

Este problema, na Psicologia moderna, é tema das teorias da motivação, que, entretanto, se debatem diante de grandes dilemas. Por exemplo: assumem-se comportamentos para reduzir tensões, ou melhor, para procurar estímulos?

Até hoje, nenhuma das teorias encontrou suficiente evidência empírica, que a fizesse invalidar as demais.⁽⁶⁾ Supõe-se que as pessoas fazem alguma coisa "por" alguma coisa e que a fazem "para" alguma coisa, entretanto essa coisa não está claramente definida.

Pode-se partir do produto que, no caso da orientação vocacional, é a *identidade ocupacional*, produto de "alguma coisa" que se deu na pessoa que escolhe. Esse algo, que determina a identidade ocupacional se denomina *identidade vocacional*.

(5) Uma elevadíssima porcentagem de adolescentes que procuram a orientação vocacional, em algum momento imaginam que vão estudar psicologia. Isto indica que o psicólogo é um modelo de identificação para eles. Muitas vezes, este cai na tentação de atuar a onipotência projetada no psicólogo pelo adolescente. Neste caso, está contra-identificando-se com ele, ao invés de ajudá-lo a alcançar uma identidade ocupacional.

(6) V., p. ex., Madsen (36), Fraisse (15), Miller (38), Brown e outros (9), Nuttin (39).

Uma pessoa tem identidade ocupacional, ou melhor, adquiriu sua identidade ocupacional, quando integrou suas diferentes identificações e sabe *o que quer fazer, de que modo e em que contexto*. Portanto, a identidade ocupacional incluirá um *quando*, um *à maneira de quem*, um *com que*, um *como* e um *onde*.

Ao contrário, a *identidade vocacional* é uma resposta ao *para que* e ao *por que* da assunção a *essa* identidade ocupacional. Dizer porque uma pessoa assume, ou decide assumir, determinada identidade ocupacional, leva, necessariamente, a uma teoria da personalidade. Assim, por exemplo, ao dizer-se que a identidade ocupacional é parte do "estilo de vida" de uma pessoa, baseia-se num enquadre teleológico na análise de comportamento e sustentar-se-á essa posição numa hipótese, implícita ou explicitamente, finalista (à maneira de A. Adler, por exemplo).

No contexto das teorias psicanalíticas da personalidade, torna-se tentador considerar as identidades ocupacionais como a manifestação de processos de sublimação de instintos. Isto já aparece esboçado em alguns trabalhos de Freud e de outros psicanalistas, quando interpretam o *porque* das profissões.

Vocação e reparação

Possivelmente mais útil do que o conceito de "sublimação", seja o de "reparação", surgido da escola inglesa de psicanálise. Sugere-se entender a reparação como uma variável independente e a identidade ocupacional como uma variável dependente dela.

Entre nós, Wender (51) postula a hipótese de que as vocações expressam respostas do ego diante dos "chamados" interiores, chamados de objetos internos prejudicados, que pedem, reclamam, exigem, impõem, sugerem, etc., ser reparados pelo ego.

A escolha da carreira mostraria a escolha de um objeto interior a ser reparado. Isto significa que a carreira seria uma resposta do ego (o invocado) a um objeto interior danificado (invocante).

A reparação tem diversos sentidos. Alguns textos falam de reparação como "impulso", outros como "tendências" (no plural); noutros casos, fala-se de "comportamento reparador".

Por "tendências reparatórias", entende-se então, manifestações de um instinto, possivelmente o da vida.

Ao contrário, *comportamentos reparatórios* indicam uma variável dependente, que por sua vez deve ser explicada.

De um ponto de vista descritivo, este conceito refere-se a "comportamentos que expressam o desejo e a capacidade do sujeito em recriar um objeto bom, exterior e interior, destruído". (Hanna Segal 45), (M. Klein 26, 28, 29).

Deve-se esclarecer que, quando se diz *que expressa o desejo*, por desejo pode-se entender um impulso, um instinto, uma tendência ou a manifestação destes.

Possivelmente, a reparação seja uma manifestação do instinto de vida, segundo se depreende dos textos kleinianos. E é assim, principalmente porque a reparação põe um fim à *destruição*, que, explicitamente, é manifestação do instinto da morte. A dialética — instinto de vida/instinto de morte — traduz-se em condutas polares de destruição-reparação (construção).

Quando se fala de um objeto bom *destruído*, deve-se esclarecer como se produz essa destruição. Para Melanie Klein a destruição se produz "na fantasia" (S. Isaacs 24), isto é, a destruição do objeto pode ou não ser real.

O que destrói o objeto é o ódio, isto é, um derivado do instinto de morte.

Quando se fala de um objeto *bom* destruído, deve-se esclarecer que, se o objeto bom é objeto de destruição, isto se deve a que, além de ser amado, é odiado. Daí concluímos que o vínculo com o mesmo é *ambivalente*.

Quanto à reparação, deve ficar claro que nunca é total, pois na realidade, tal coisa é impossível. Na fantasia pode sê-lo, mas não é isto o que, na teoria kleiniana, se entende por autêntica reparação, porque uma reparação *total e absoluta*, uma restituição integral do objeto que, na fantasia, considera-se danificado, corresponde a uma fantasia onipotente. (Portanto, não se trata de uma reparação autêntica, mas de uma pseudo-reparação).

Finalmente, para que estes processos, derivados de desejos e da capacidade de recriar se cumpram, deve-se supor um ego capaz de: a) *aceitar a realidade*; b) *tolerar a dor*; c) *fazer-se responsável por seu ódio a respeito do objeto que, simultaneamente, era amado*; e d) *desenvolver comportamentos, na fantasia e na realidade, que procurem reconstruir esse objeto danificado*.

O conceito de *reparação*, que parece explicar muitos comportamentos, também deve ser explicado, porque não se pode falar de reparação, se não se postula um ego capaz de realizá-la. Um ego "forte", capaz de assumir comportamentos reparadores e que, ao reparar, na fantasia e

na realidade, torna-se ainda mais forte, porque restaura o objeto interior bom, danificado na fantasia, que o protege de maus objetos interiores. E isto se dá, fundamentalmente, porque o êxito das tentativas reparatórias mostra, ao ego, sua capacidade de pôr fim, limites, à onipotência de seu ódio e de sua destruição.

Se o ego não é forte e não suporta a ansiedade depressiva gerada pela perda, a causa da própria agressão ao objeto bom, do qual depende, empregará, basicamente, dois tipos de comportamento defensivo. Diferente do ego forte, que percebe a realidade, aceita-a, tolera sua ambivalência e consegue realizar tentativas reparatórias, apelará a duas defesas básicas: a dissociação e a negação. Dissociará a relação entre o ego e objeto, como forma de anular a dependência deste. *Negam-se* duas coisas, fundamentalmente: os limites da onipotência (toda onipotência supõe uma negação) e a autonomia do objeto (visto que se sente danificado o objeto, objeto de ódio e agressão, quando não o está; e uma forma de se defender disto consistirá em negar a autonomia do objeto). Quanto tal se realize, poder-se-á falar de tentativas de *controle* do objeto.

Estes são os dois mecanismos básicos que determinam uma tríade de comportamentos maníacos: *desprezo*, *controle* e *trunfo*. Cada um destes sentimentos implica em alguma negação da relação com o objeto. Por isso, quando o desprezo, o controle e o triunfo estão presentes nas tentativas reparatórias, contaminando-as, falar-se-á de *pseudo-reparações* ou *reparações maníacas*.

Para se reparar autenticamente, torna-se necessário reconhecer a culpa e, numa reparação maníaca, a culpa é negada. Através do *desprezo*, negam-se os aspectos bons do objeto; mediante o *trunfo*, nega-se a perda do objeto e os sentimentos de abandono relativos a ele; e, finalmente, pelo *controle*, nega-se a autonomia do objeto.

Em orientação vocacional, um adolescente que diz: "Não importa que meu pai não esteja de acordo com o que quero estudar, porque o conheço muito bem e sei que, dentro de dois meses, vai me dar razão", é um exemplo deste tipo de comportamento.

Na fantasia, está se controlando a autonomia do objeto — o pai — capaz de aprovar ou desaprovar seu comportamento de escolha.

Outro exemplo se apresenta, em orientação vocacional, quando, ao se aproximar o final do processo, o adolescente não aparece para a última entrevista e, dessa forma, consegue obter uma entrevista a mais. Em sua fantasia, controla o objeto (psicólogo), que é autônomo e portanto, pode determinar quando terminará o processo.

Pode-se então, distinguir duas qualidades básicas de reparação: uma reparação autêntica e uma reparação maníaca.

Além dessas, pode-se acrescentar outros tipos ou *modalidades* de reparação, segundo suas formas: uma reparação *compulsiva*, quando a culpa persecutória, suscitada pela destruição do objeto na fantasia, é tal que impõe, ao ego, atividades sumamente exigentes. O ego funciona de um modo hipermoral, rígido, autoritário, realizando comportamentos que, em lugar de reparar os objetos na fantasia, danificam-nos cada vez mais (ou podem chegar a danificá-los cada vez mais) e que restringem a autonomia do sujeito.

Outro tipo de reparação, *melancólica*, possui matizes autodestrutivos, como se a única maneira de reparar o objeto fosse destruindo-se a si mesmo. Neste caso, ao se atacar e, eventualmente, destruir-se o ego, está se atacando o objeto com que o ego se identificou, ao invés de repará-lo.

Estas são as *qualidades* de reparação que se distinguem na prática e que impregnam os projetos vocacionais de muitos adolescentes. Podem apresentar-se outras modalidades.

É possível, ainda, distinguir entre as modalidades e as *formas* concretas de reparação.

Estas dizem respeito a *com que* se repara e *à maneira de quem* se repara. O "com o que", refere-se a *objetos* e *instrumentos*. Será qualquer objeto externo: os animais, o corpo, as pessoas, as idéias, o universo, as estrelas, os automóveis, as casas, etc. A expressão "à maneira de quem", refere-se a processos de identificação e suas resultantes.

Uma reparação de *modalidade "X"* pode ser realizada *à maneira* de um bombeiro, de uma professora, de um químico, de um arquiteto, de um desportista. Assim, por exemplo, uma reparação *compulsiva* pode concretizar-se ao se trabalhar *com* crianças *à maneira* de um dentista. Uma reparação *autêntica* pode ser concretizada *com* grupos, *à maneira* de um professor, etc. Significa, por exemplo, que a "vocação" de médico deverá ser definida por um *com que* e um *à maneira de quem*, mas, além disso, segundo uma *modalidade predominante da reparação implícita* em sua ocupação. Somente assim entender-se-á sua identidade ocupacional.

Tome-se o exemplo de um adolescente que diz querer ser astrônomo. Vê-se que "o *com que*" são os astros, mas sua "*à maneira de quem*" pode ser como um investigador, ou um mago, ou *à maneira de quem, ele supõe*, sejam os astrônomos (por exemplo, alguém mais parecido a um físico do que a um astrônomo), ou *à maneira de um biólogo* (interessado em investigar se há vida, ou não, em outros planetas), etc.

PSICODINÂMICA DA ESCOLHA		
POR QUE - PARA QUE	COM QUE	À MANEIRA DE QUEM
Reparação A: Autêntica R. Pseudo-reparação 1. Maníaca 2. Melancólica 3. Compulsiva 4. Outras	Objetos Pessoas, coisas, animais, natureza, artefatos ou partes destes. Instrumentos Manuais, intelectuais, etc.	Contexto sócio-cultural (Âmbitos institucionais e organizações sociais). Tecnologia, sistemas de significado, etc.
IDENTIDADE VOCACIONAL	IDENTIDADE OCUPACIONAL	

Para diagnosticar sua identidade profissional, porém, deve-se entender se sua reparação tem o sentido de uma reparação autêntica, márfica, compulsiva, melancólica, etc.

Não existe uma relação mecânica entre o *objeto* que se escolhe e *maneira de quem* se há de vincular com o objeto, nem entre este e o tipo de reparação implicada.

De acordo com este esquema, a carreira que se escolhe seria a depositária exterior do objeto interno, que pede para ser reparado. E a relação — o vínculo — com a carreira (objeto externo) estará determinada pela modalidade de reparação implícita na relação com o objeto interno danificado.

Para fazer-se o diagnóstico da identidade ocupacional, é necessário ver o que o objeto interno está reclamando, uma vez que pode estar reclamando cuidado, atenção, reconstrução, etc., e este "pedido" pode ser feito de modos diferentes: como exigência, súplica, reclamação, etc.

As modalidades de reparação assinalarão o tipo de vínculo com as carreiras e profissões e, considerados *com que* instrumentos se repara, em relação a qual objeto externo se realiza a reparação e *à maneira de quem* será executada a reparação, mostrar-nos-ão qual é a qualidade objetiva da carreira.

Entre outras coisas, isto é útil para se entender como um adolescente pode fantasiar, seguir carreiras bem diferentes, aparentemente incompatíveis, mas que, num plano profundo, representam para ele, exatamente o mesmo. Isto mostra que são incompatíveis do ponto de vista da lógica formal, mas compatíveis do ponto de vista da lógica inerente aos processos primários. Deste ponto de vista, não surpreende que um adolescente queira estudar Veterinária ou Filosofia, pois, na melhor das hipóteses, para ele significa exatamente o mesmo e justamente o que surpreende a seu ego consciente é essa disparidade ou contradição, que não existe no plano de seus processos primários.

Admita-se, ou não, a hipótese psicanalítica de que o trabalho é manifestação do instinto de vida, é irrefutável que as pessoas não trabalham somente para satisfazer necessidades biológicas.

O trabalho pode ser analisado, psicologicamente, como um comportamento e, em tal sentido, implicará num *com que* se trabalha. Isto diz respeito tanto a objetos, como a instrumentos.

Do ponto de vista teórico sugerido, o objeto com que se trabalha, *se há possibilidade de escolhê-lo*, será sempre o depositário de um objeto interno que reclama reparação.

O comportamento de trabalho supõe um *para que* e a isto pode-se chamar "impulso criador", "impulso ao desenvolvimento", "busca da felicidade", etc. Mas, a partir deste ponto de vista, entendendo-se reparação num sentido amplo, pode-se dizer que o *para que* é para reparar (que nada mais é do que um modo de criar).

O trabalho supõe um *como*, um vínculo com os objetos, o que se denomina "*modalidade*" de reparação e que esclarece o vínculo que o trabalhador tem com os objetos e instrumentos de trabalho (analisado em nível psicológico, exclusivamente).

Como comportamento, o trabalho supõe um *por que*. O termo reparação refere-se a uma saída de um conflito e é, portanto, um conceito estritamente dinâmico, pois, quando se diz que esse *como* é uma modalidade de completar-se a reparação, o *por que* do comportamento de trabalhar suporá (a partir da perspectiva do sujeito) conflitos que determinam seu comportamento.

Como comportamento, o trabalho supõe um *quem*. No nosso caso esse alguém é aquele que escolhe. Esse "quem" define-se quanto à sua relação com os demais, isto é, sobre a base de identificações com os outros, que decantam numa identidade. Esse "quem" é histórico, isto é, um *quem* que tem um *passado*, a respeito do qual pode ter maior ou menor autonomia e, também em termos históricos, tem um *projeto*, que é a maneira antecipada de realizar comportamentos.

Além disso, o comportamento de trabalho supõe um *quando* e *onde*. Estes "quando" e "onde" são o contexto social ou, em outros termos, de forma mediata, a instituição trabalho e, de forma imediata, a instituição educacional, que vai prepará-lo para ingressar naquela.

Deduz-se que *o momento de escolha de ocupação ou de estudos é o momento em que o adolescente deve elaborar, antecipadamente, este comportamento. O momento da escolha é um momento de ensaio antecipado deste comportamento futuro.*

Escolha e luto

Portanto, quem escolhe não está escolhendo somente uma carreira. Está escolhendo "com que" trabalhar, está definindo "para que" fazê-lo, está pensando num sentido para a sua vida, está escolhendo um "como", delimitando um "quando" e "onde", isto é, está escolhendo o inserir-se uma área específica da realidade ocupacional.

Está definindo quem vai ser, ou seja, está escolhendo um papel adulto e, para fazê-lo, não pode se basear noutra coisa que não o "quem" é.

Embora confuso, esse *quem é* é produto de múltiplas identificações, que podem ser contraditórias, opostas, dissociadas... Ao escolher, está fixando quem deixa de ser, está escolhendo deixar de ser adolescente, deixar de ser outro profissional, está optando por deixar outros objetos. Na medida em que escolhe, deixa, e este é outro motivo para dizer que a escolha ocupacional, como qualquer outro comportamento, supõe conflitos, e modos de enfrentá-los e resolvê-los.

Deixam-se objetos e formas de ser. Por isso, a escolha da carreira supõe, sempre, a elaboração de *lutos*.

Segundo Lucy Wolf (52), os lutos se realizam, principalmente em quatro situações: a) luto pela escolha secundária; b) luto pelo paraíso perdido da infância; c) luto pela imagem ideal dos pais; e d) luto pelas fantasias onipotentes.

Em resumo, o adolescente deve elaborar *lutos por objetos* que deixa, que perde (por exemplo, a escola secundária, seus colegas, professores) e lutos pelo *self*: outros projetos, outras carreiras, sua onipotência, etc.

Um luto bem elaborado (Grinberg, op. cit.) supõe que se possa tolerar os sentimentos de culpa face ao objeto e face a si mesmo, experimentados em toda separação. Experimenta-se culpa diante de si mesmo, porque quem deixa alguma coisa sente o ego empobrecido pela separação desses objetos, pois, em relação a eles, ocorreram identificações projetivas, e separar-se desses objetos supõe o separar-se de partes do *self*.

Assim, o adolescente se compadece não só pelo colégio que abandona, como também por partes de si mesmo que se identificaram projetivamente com esse colégio que deixa.

Experimenta-se, também, culpa pelo objeto, porque fantasia-se que a separação, isto é, o abandono do objeto por parte do ego, implicará em atitudes retaliativas de parte do objeto, tal como o abandono do ego por parte de outros objetos determinou atitudes retaliativas do ego diante deles (agressão).

Se as fantasias predominantes são retaliativas (dos objetos abandonados e do ego abandonado), fala-se de culpa *persecutória*. O sentimento que predomina é o ressentimento e as atitudes mais manifestas são: *a crítica e a autocrítica*.

No caso concreto da orientação vocacional, o predomínio deste tipo de culpa pode ser responsável por vários comportamentos, que aparecem em todo o processo. Por exemplo, o medo de escolher o que gosta, por sentir que isto implica num abandono das expectativas que seus pais colocaram em relação a si (simbolicamente, um ataque aos pais e o conseqüente medo de ser atacado por eles). Isto pode manifestar-se concretamente através de censuras aos pais, que freiam e opõem obstáculos, quando, na realidade, tal coisa não ocorre, ou através de autocensuras, por fazer o que se quer e não o que os outros querem.

Pode também, determinar o abandono de projetos valiosos, acalentados durante muito tempo, porque se sente que o concretizá-los implica em desatender outros aspectos do *self*, que reclamam atenção.

Por exemplo, um adolescente que quer estudar Biologia, pode sentir-se culpado e censurar-se por tal gosto, porque entende que, ao concretizá-lo, desatende a outra vocação, que poderia ser a música. Esta situação poderá levá-lo a se autocensurar, porque não é capaz de seguir sua "autêntica" vocação. Sentir-se-á "perseguido" por essa parte de si mesmo, ligada à música como projeto.

Pode-se determinar "patologias diante do êxito", por exemplo, bloqueios intelectuais diante da tarefa concreta de estudar ou diante dos testes. São formas de autoboicote, baseadas na culpa "por estar crescendo" que, ainda que aparentemente absurda, pode refletir a culpa persecutória diante dos pais de sua adolescência, do *self* infantil, dos colegas, dos professores que são deixados, etc.

A esta forma, que é uma forma bivalente, paranóide, da culpa, contrapõe-se outra, chamada, por suas qualidades, de culpa depressiva: o temor à retaliação e o medo do ataque por parte do objeto ou do *self* são substituídos por comportamentos reparatórios.

A reparação, quando a culpa é depressiva, realiza-se sobre o *self* e sobre o objeto. Grinberg esclarece que uma autêntica reparação deve dar-se, previamente, sobre o *self*. Somente assim haverá uma autêntica reparação de objetos.

Por exemplo, um adolescente pode manifestar: "Vou estudar muito, para convencer meus pais de que estou apto a seguir engenharia".

Essa forma de estudar revela uma qualidade compulsiva da conduta reparatória realizada sobre objetos, como o estudo ou os livros, os pais, etc., mas desatende ao *self*. Portanto o objeto interno reclamante se mantém atuante e cada vez com maior intensidade.

Assim como na culpa persecutória o sentimento que predomina é o ressentimento, na culpa depressiva o sentimento que predomina é a *tristeza*. Porém o ego não se entrega a ela, mas, ao contrário, tem um progressivo desejo de viver, de lutar, de reparar autenticamente o objeto danificado.

Estes sentimentos de culpa e a maneira de manejá-los têm, possivelmente, sua matriz em estados bem precoces do desenvolvimento, talvez no momento exato do nascimento. Mas, sem ir tão longe, esta culpa relaciona-se a situações mais próximas como, por exemplo, a rivalidade com os pais, acentuada, entre outras, pelo reativamento da situação edipiana durante a adolescência. A rebeldia, a rivalidade e a hostilidade, são fontes de culpas referentes a situações mais recentes do que o nascimento ou o desmame. O jovem pode sentir culpa pelo fato de que os pais lhe dêem permissão para escolher ou de que o psicólogo lhe ofereça a oportunidade de escolher, porque pode senti-lo, não como algo natural, mas como algo roubado, expropriado, obtido através de "travessuras", etc.

O adolescente que escolhe e que aceita crescer, de certo modo "destrói", desestrutura o grupo familiar, pois está dando o grande salto, ou o primeiro grande salto, no sentido da separação do grupo familiar, o que supõe uma enorme reestruturação, não só de si mesmo, mas de todo o grupo familiar. Isto é motivo suficiente para sentir-se culpado.

Porém, se é certo que destrói, também é certo que, ao escolher, converte-se em depositário do papel reparatório, presente em toda estrutura (também na estrutura familiar). Este papel reparatório é assumido pelos membros do grupo familiar, alternada ou estereotipadamente, segundo o tipo de grupo familiar. Mas, é sempre o adolescente que o assume quando escolhe a carreira.

Isto permite entender o sentido que têm as expectativas paternas e fraternas a respeito da carreira que o adolescente escolhe.

Toda a família depende da escolha, porque inconscientemente transfere ao adolescente o encargo da reparação de todo o grupo.

Todos os "pressupostos básicos" dos grupos estudados por Bion podem ser detectados na situação familiar, quando o adolescente escolhe: *de dependência*, diante do projeto do adolescente; *de acasalamento*, a respeito do par adolescente-carreira, onde o "messias" é a decisão ou o êxito; *de ataque e fuga*, com relação ao adolescente que tem a possibilidade de escolher, quando os pais já têm sua identidade ocupacional bem ou mal consolidada (o que pode provocar ataques invejosos por parte dos pais).

O adolescente sente exigências, sempre, por parte de dois objetos reclamantes: um objeto interno e o objeto "família", o que torna a situação mais confusa.

Esta situação manifesta-se não só quando o adolescente quer seguir uma carreira e os pais manifestam sua oposição, mas também quando os pais lhe dizem: "Bem . . . , segue o que quiser; saberá o que há para fazer, mas faça alguma coisa . . . ". Neste caso, delegam a ele toda a responsabilidade, e o adolescente, então, sente-se mais abandonado, mais sozinho, com maior raiva contra os familiares e, portanto, com muito mais culpa.

A idéia do *papel reparatório*, sugerida por Pichon-Rivière (42), torna-se útil para se entender o sentido do chamamento exterior do grupo familiar. Na realidade, trata-se de dois *grupos familiares*: o grupo externo e o grupo interno; e as exigências de um e outro podem ser contraditórias, estar dissociadas ou integradas.

O que dissemos aprofunda a idéia de que o adolescente que escolhe sente-se, sempre, frente a um conflito de dependência-independência. Este é ao que parece, o *cenário* de sua insegurança. Mas, o sentido profundo é dado pelos reclamos, aos quais responderá com três formas básicas de separação: rebeldia, submissão, rivalidade.

Se os sentimentos de culpa são tolerados, o luto pode ser elaborado. Isto supõe que os aspectos do *self* ligados a objetos e situações perdidas possam ser discriminados.

O adolescente deve poder detectar, distinguir e separar as partes de si mesmo e que depositou nos objetos que deixa (ou que deixam) e reintrojectar estes aspectos. Isto supõe duas condições: do ponto de vista *histórico-genético*, quer haja feito uma boa elaboração da posição depressiva e do ponto de vista *funcional*, quer tenha capacidade para perceber a realidade e suportar a ambivalência diante dos objetos.

Se estas possibilidades são detectadas num adolescente, o caso apresenta um bom prognóstico. Se alguma destas duas condições funcionais não está presente (capacidade para perceber a realidade e suportar a ambivalência diante do objeto), então, tratar-se-á seguramente de um caso difícil.

Em orientação vocacional, o processo de elaboração passa por três etapas, que têm sinais característicos.

A primeira etapa é de *lamentação* (uma lamentação raivosa). Por exemplo, o adolescente queixa-se de que "se houvesse estudado em outro colégio, então . . . "; queixa-se de que "se houvesse prestado mais atenção aos professores . . . "; "se o tivessem ensinado melhor e se hou-

vessem se preocupado antes . . . "; "se os pais fossem milionários"; "se em casa houvesse uma boa biblioteca . . . ", então não teria os conflitos que tem.

Neste momento de lamentação, a acusação se expressa como nota manifesta (auto-acusação e alo-acusação).

Desta etapa passa-se a uma segunda, de *decepção* e *desesperação*. Desesperação no sentido de "des-esperar" em que algo vai ser alcançado, de que "não pode fazer nada", de que "não pode resolver", de que "esta sociedade é uma porcaria", de que "os valores que tinha não servem para nada".

Este momento desempenha um papel funcional muito importante porque nele o jovem rompe com os antigos padrões de comportamento. É um momento em que examina seus sistemas de valores, sua ideologia e suas relações com os objetos.

Do ponto de vista clínico, a maior dificuldade para o psicólogo, no processo de orientação vocacional, consiste em poder tolerar esse momento de desesperação e desesperança, sem se afligir. Este momento faz renascer, no psicólogo, seus próprios sentimentos de desesperança quando escolheu sua carreira e, é provável que, por isso, apele para comportamentos suavizantes, como o conselho ou a sugestão para que "creia em alguma coisa" ou "tenha fé em alguma coisa".

Se este momento é tolerado, o terceiro momento a surgir é o de *separação*. Separação do antigo, daquilo que deixa de si. Manifesta-se através de um sentimento peculiar de que os objetos são às vezes distantes, às vezes próximos.

Por exemplo, um grupo de orientação vocacional atravessava este momento quando foi festejado, no colégio, o dia 9 de julho. Ao se abrir a reunião, o grupo estava sumamente triste, apesar de que se estavam iniciando as férias de inverno e de que, até uma hora antes, estavam muito contentes. Inicialmente, surgem comentários sobre "qual o sentido da orientação vocacional?"; que "não se pode conseguir nada porque o psicólogo não nos diz o que devemos fazer para escolher" (etapa de decepção ou desesperança); que "há outros que não vêm à reunião do grupo, teríamos que chamá-los, mas quem vai chamá-los se isto não serve para nada?". Continuam falando neste tom, até que uma adolescente diz que alguma coisa chama a sua atenção, que não sabe se tal coisa tem ou não relação com orientação vocacional, mas que quer contá-la. Relata que, durante a festa, ficou muito triste ao pensar que essa era a última vez que assistia à festa do 9 de julho no colégio e que "restam, entretanto, outras festas escolares, mas as férias não me

alegram porque são minhas últimas férias como estudante do curso secundário".

Então, o grupo começou a recordar situações passadas de sua história (era um grupo de formatura): como se conheceram, quando ingressaram no primeiro ano (iam para um colégio onde cursaram o primário e o secundário), o que havia acontecido a colegas que não iam mais ao colégio, etc. Recordam situações passadas, vêem-nas distantes no tempo, como algo que nunca mais farão, pois já pertencem, inevitavelmente, ao passado, mas ao mesmo tempo falam delas como algo próprio, que lhes pertence como recordação e experiência.

Outro exemplo claro dos sentimentos despertados pela separação é que, às vezes, nas últimas entrevistas, surgem nos adolescentes fantasias de morte ou sentimentos intensos de solidão. Sentem, também, que não estão satisfeitos com a decisão tomada, mas tristes e deprimidos, ainda que, ao mesmo tempo, sintam uma "alegria responsável".

a) Grinberg, ao referir-se aos lutos pelo *self*, menciona um sentimento que expressa a "ânsia de se completar". Algo igual está no "quero me realizar", no "quero me encontrar" dos adolescentes. M. Klein relaciona este sentimento com a fantasia universal do gêmeo, que representa todos os aspectos "não presentes" no *self*.

Esta tentativa de "reencontro", que o adolescente procura no momento da escolha, realiza-se, às vezes, numa esfera mágica, através da identificação com alguma outra pessoa, por exemplo, um professor que é idealizado pelo adolescente ou um profissional que ele conhece e cuja imagem é o modelo do que ele gostaria de ser.

Esse "quem" representa sempre alguma coisa que gostaria de ter e que não possui. Falta-lhe na fantasia, porque tendo possuído esse atributo, perdeu-o em alguma ocasião. Esta é uma das coisas que motiva identificações com os outros.

Se o "ideal do ego" descreve uma fonte de motivos axiológicos, para os quais se dirige o ego, pode-se entender a ânsia de se completar como a busca de algo perdido que tem, mas não "totalmente", que teve em outra época, que quis certa vez e que agora não mais possui.

b) Uma segunda alternativa do luto refere-se à onipotência perdida.

Quando, em orientação vocacional, a onipotência perdida é negada, aparece a fantasia de seguir "carreiras monstros". Por exemplo, um adolescente dizia que, como o que ele queria saber não era ensinado em carreira alguma, "vou primeiro estudar Física e Astronomia, para entender como o universo está organizado; depois Biologia, Veterinária e

Medicina, para entender os fenômenos vivos da realidade, tanto nos animais como nos seres humanos; depois Filosofia, para dar um sentido a tudo isso e Psicologia e Ciências da Educação, para poder transmitir tudo aos demais”.

Se tal carreira fosse “inventada” por uma criança de cinco anos, não chamaria a atenção, porque nesse momento a escolha se realiza na fantasia. Entretanto, causar-nos-ia espécie o fato de se produzir no momento de escolher uma carreira de maneira realista, pois supõe a negação dos próprios limites e manifesta a incapacidade desse jovem em renunciar a antigos projetos, para adequar-se à realidade.

c) O luto também se realiza pelo corpo adolescente que se perde. Isto determina fantasias de “eterna juventude”, que podem levar à escolha de certas carreiras.

Observa-se tal fato em estudantes de Medicina que tinham, evidentemente, a fantasia de “corrigir” e “curar” o próprio corpo, trabalhando sobre o corpo dos outros. Num adolescente, esta situação era tão imperiosa, que pensava em se especializar em cirurgia estética mesmo antes de se haver decidido por estudar Medicina.

d) O luto também se realiza pelas identificações deixadas de lado. Isto se manifesta, às vezes, na definição de escolhas em que se propõe uma atividade como profissão e outra como *hobby*. Esta última recolhe as tentativas reparatórias, não absorvidas pela ocupação principal. Além disso, expressa os aspectos da identidade (algumas identificações) não totalmente integradas.

e) O processo de luto também se expressa no manejo do tempo. A urgência, ligada ao medo de “perder tempo”, revela o medo de perder aquilo que, com o correr do tempo, perde de si mesmo.

O caso oposto, de demora, expressa — no nosso modo de ver — uma forma de controle: “se não faço nada, o tempo não passa, não perco minha adolescência, etc.”.

f) Também há lutos diante dos êxitos. Em parte porque as conquistas podem ser vividas com culpa (quando se fantasia que o que se obteve foi por usurpação, competência ou triunfo sobre os outros). Mas, principalmente, porque alcançar alguma coisa supõe perder aquela parte do *self* que incluía o projeto. Isto se observa às vezes quando, depois de resolver o conflito de escolha, o adolescente quer prosseguir no processo de orientação vocacional.

Os lutos elaborados durante um processo de orientação vocacional expressam-se através de sentimentos e manifestações clínicas. Entre os primeiros, predominam a tristeza, a solidão, a ambivalência, a culpa, a libertação do passado e um maior contato com o presente. Estes sen-

timentos são observados claramente na capacidade de recordar acontecimentos passados, na recuperação de idéias e nos projetos ou conceitos abandonados, que são integrados e revinculados a decisões atuais. Percebe-se também um aspecto geral de cansaço, reflexão, autonomia e vontade de fazer coisas.

Somente se a experiência de orientação vocacional é vivida como “auto-reparação”, o estudo — como “preparação para” — será experimentado, interiormente, como uma ocupação reparatória. Surge daí o valor psicofilático da orientação vocacional face aos estudos superiores. Caso contrário, nos estudos universitários haverá interferências de diversos tipos de problemas de aprendizagem, que incluem uma ampla variedade, desde leves dificuldades de compreensão até formas mais manifestas de neuroses. Para um universitário vale o fato de que “saber é poder” e esse “poder” será vivido como possibilidade a serviço da reparação ou como um instrumento a serviço da destruição, com as seqüelas clínicas correspondentes, que afetarão o rendimento nos estudos.

Momentos da escolha

Todo processo de escolha passa por momentos distintos, que incluem todas as considerações esboçadas até aqui. No quadro seguinte estão resumidos somente dois tipos de dados: a intervenção do ego em cada momento do processo e os transtornos típicos observados em cada um deles.

<i>Momentos</i>	<i>Função egóica comprometida</i>	<i>Patologia mais freqüente</i>
<i>Seleção</i>	Adaptação, interpretação e sentido da realidade. Discriminação. Hierarquização dos objetos.	“Não ver” e “não se ver” por confusão no vínculo. Identificações projetivas e introjetivas maciças.
<i>Escolha</i>	Relação de objeto. Tolerância da ambigüidade e da ambivalência.	Rigidez e estereotipia ou excessiva labilidade de cargas. Bloqueios afetivos.
<i>Decisão</i>	Ação sobre a realidade. Projetos.	Transtornos na elaboração de lutos. Fracasso no controle de impulsos.

Escolha madura. Escolha ajustada

Uma *escolha madura* é uma escolha que depende da elaboração dos conflitos e não de sua negação. É uma escolha que se baseia na possibilidade do adolescente passar de um uso defensivo das identificações a um uso instrumental delas, ao conseguir *identificar-se* com seus próprios gostos, interesses, aspirações, etc. e *identificar* o mundo exterior, as profissões, as ocupações, etc.

Em síntese, uma escolha madura é uma escolha que depende da identificação consigo mesmo.

Uma *escolha ajustada* é uma escolha na qual o autocontrole permite que o adolescente faça coincidir seus gostos e capacidades com as oportunidades exteriores, faça um balanço ou síntese, que pode ser defensiva. Nela, não só intervém sua capacidade de controle, mas a síntese entre responsabilidade individual, consigo mesmo, e responsabilidade social.

A diferença fundamental entre uma escolha ajustada e uma escolha má, é que aquela é uma escolha conflitiva. Os conflitos não são elaborados e resolvidos, mas controlados ou negados. Não se examina o mundo interior, mas adia-se o seu exame.

Por exemplo, uma adolescente de 21 anos apresentava problemas bastante sérios de natureza familiar. Havia se separado, recentemente, de seu marido, com quem manteve, até então, uma relação de tipo simbiótico. Estava sob tratamento psicoterapêutico e queria estudar. Para ela, o fato de estudar tinha o sentido de curar-se. Como estava em tratamento, não era perigoso dar curso a suas fantasias. Achava-se em dúvida sobre várias carreiras. Uma se relacionava com a atividade desempenhada pelo pai. Estava condicionada pela zona conflitiva do ego e pela tentativa de estabelecer uma nova dependência, agora que acabava de perder a relação simbiótica com o marido. Pensava, também, em outra carreira que poderia cursar em universidade oficial ou particular. Para ela, estudar numa universidade oficial equivalia a "ser a maior" e não se animava a tanto. Seguir carreira numa universidade particular significava não depender do pai, mas, ao mesmo tempo, não desconhecer que, entretanto, "não era a maior", "independente". Esta última opção seria a resultante de uma escolha ajustada.

A escolha da carreira, que implicava no estabelecimento de um vínculo simbiótico com seu pai, era uma escolha imatura, patológica e

patologizante. Teria sido madura, se esta jovem houvesse tomado consciência de tudo o que estava implícito nesse comportamento. Era, porém, muito mais do que se poderia examinar nos limites de um contrato de orientação vocacional.

Em síntese:

1) Uma escolha ajustada é uma escolha que se faz com conhecimento do que se pode e do que não se pode, mas sem que se tenha superado, contudo, o conflito que tal conhecimento supõe.

2) Uma escolha ajustada é uma escolha que proporciona ao adolescente uma profissão ou estudos, nos quais coincidem seus interesses com o que a realidade dessa carreira lhe oferece, ao mesmo tempo em que suas condições pessoais o tornam apto (?) para exercê-la. Há ajustamento, independente do fato de que o decidir-se por determinada carreira não suponha revisar outras escolhas, elaborar abandonos de outros projetos, etc.

3) Uma escolha ajustada pode ser o desenlace de uma situação problemática. Por exemplo, se o problema consiste em escolher entre estudar Medicina ou estudar Odontologia e o psicólogo, ao avaliar os interesses do adolescente, considera que seus interesses "combinam mais" com a carreira de médico, que está "apto" para essa carreira e sugere-a ao adolescente.

Esta forma de escolha baseia-se no que o adolescente é, não sobre o que "pode ser".

Por outro lado, escolher tendo em conta o que se *pode ser*, é próprio de uma escolha madura que é *ajustada e, além disso, prospectiva, pessoal, autônoma, responsável e independente*.

Num sujeito que alcançou maturidade suficiente, a independência caracteriza-se por um bom equilíbrio entre sua independência *executiva e volitiva*. Estes conceitos foram tomados de Ausubel (op. cit.), que entende que a primeira se refere a uma atividade que permite satisfazer uma necessidade (escolher uma carreira, por exemplo). A segunda refere-se ao fato de desejar a satisfação da referida necessidade "à margem de qualquer consideração sobre como se alcançará essa satisfação". Em ótimas situações, ambas as independências se integram e possibilitam a tomada de decisões. Quando aparece uma dissociação, pode-se observar tanto um predomínio da independência volitiva, mesmo faltando independência executiva ("quero escolher sozinho e não devo dar ouvidos a qualquer conselho"), quanto uma restrição da independência volitiva

em áreas de exercício da independência executiva ("diga-me para que carreiras estou apto e escolherei entre elas").

Esperamos que o desenvolvimento dos conceitos e a investigação das hipóteses que este capítulo sugere possam conduzir a certos fundamentos para a elaboração de um modelo dos problemas de orientação vocacional e dos caminhos possíveis para fazer face a seu tratamento e prevenção.

Referências bibliográficas

- (1) Aberastury, A. e outros — "Adolescencia y psicopatía", em Rascovsky, A. y Liberman, D., *Psicoanálisis de la manía y la psicopatía*. Paidós, Buenos Aires, 1966.
- (2) Ackerman, N. — *Diagnóstico y tratamiento de las relaciones familiares*. Hormé, Buenos Aires, 1961.
- (3) Allport, G. — *La personalidad: su configuración y desarrollo*. Herder, Barcelona, 1966.
- (4) Allport, G. — *Desarrollo y cambio*. Paidós, Buenos Aires, 1963.
- (5) Ausubel, David — "Theory and Problems of Child Development". Grune and Stratton, New York, 1958.
- (6) Baumgarten-Tranier, F. e Tramer, M. — *Los tests y la orientación*. Paidós, Buenos Aires, 1967.
- (7) Bion, W. — *Experiencias en grupos*. Paidós, Buenos Aires.
- (8) Bohoslavsky, R. — "Hacia un modelo de la problemática vocacional centrado en el concepto de identidad vocacional", em *Actas de las Primeras Jornadas Argentinas de Orientación Vocacional*. D.O.P., Buenos Aires, 1965.
- (9) Brown, J. S., Harlow, H. F., Postman, L., Nowlis, V., Newcomb, T. M. e Mowrer, O. M. — "Current Theory and Research in Motivation: a Symposium". Nebraska Press, Lincoln V., 1953.
- (10) Bühler, Ch. — Citado por Super, D. (V. 48).
- (11) Canessa, Graciela — "Evolución de la personalidad y elección de carrera", em *Actas de las Primeras Jornadas Argentinas de Orientación Vocacional*. D.O.P., Buenos Aires, 1965.
- (12) Cortada de Kohan, Nuria — "Conceptos modernos de orientación vocacional", em *Actas de las Primeras Jornadas Argentinas de Orientación Vocacional*. D.O.P., Buenos Aires, 1965.
- (13) Erikson, E. — *Infancia y sociedad*. Hormé, Buenos Aires, 1959.
- (14) Erikson, E. — "Identidad del yo y cambio histórico", em *Psychological Issues*. Vol. 1, n.º 1, pp. 18, 49.
- (15) Fraisse, P. e Piaget, J. — *Traité de psychologie expérimentale*. P.U.F., Paris, 1963. (Fas. dedicado a "Motivación".)
- (16) Freud, S. — *Aflición y melancolía*.
- (17) Freud, S. — *Una teoría sexual*. Cap. 3: "La metamorfosis de la pubertad", em *Obras Completas*. Biblioteca Nueva, Madri, 1967.
- (18) Gerth, H. e Wright Mills, C. — *Carácter y estructura social*. Paidós, Buenos Aires, 1963.
- (19) Grinberg, L. — *Culpa y depresión*. Paidós, Buenos Aires, 1964.
- (20) Grinberg, L. — "El individuo frente a su identidad", em *Rev. de Psicoanálisis*. Buenos Aires, t. XVIII, n.º 4.
- (21) Grinberg, L. — "Si yo fuera usted . . .", *Rev. de Psicoanálisis*. Buenos Aires, t. XIV, n.º 4.
- (22) Hardley, J. — *Clinical and Counseling Psychology*. Alfred Knopf, New York, 1960.

- (23) Hartmann, H. — *Psicología del yo y el problema de la adaptación*. Pax, México, 1961.
- (24) Isaacs, S. — "Naturaleza y función de la fantasía", em Klein, M. e outros, *Desarrollos en psicoanálisis*. Paidós, Buenos Aires, 1962.
- (25) Jacobson, E. — *El self y el mundo objetal*. Beta, Buenos Aires, 1969.
- (26) Klein, M. — "Sobre la teoría de la ansiedad y de la culpa", em Klein e outros, *Desarrollos . . . , cit.*
- (27) Klein, M. — *El psicoanálisis de niños*. Hormé, Buenos Aires, 1964.
- (28) Klein, M. — "El duelo y su relación con los estados maniacos depresivos", em *Contribuciones al psicoanálisis*. Paidós, Buenos Aires, 1964.
- (29) Klein, M. — *Las emociones básicas del hombre*. Nova, Buenos Aires, 1960.
- (30) Köhler, R. — *The Psychology of Adolescent Development*. Harper and Bros, New York, 1952.
- (31) Lagache, D. — "Algunos aspectos de la identificación", em *Bulletin International des Sciences Sociales*. UNESCO, 1955, vol. VII, n.º 1.
- (32) Leibovich, A. e Wolf, L. — *La tarea de admisión en el Departamento de Orientación Vocacional de la U.B.A. D.O.V.*, 1965.
- (33) Leibovich de Duarte, A. — "Incidencia de la estructura socioeconómica en la elección vocacional", em *Actas de las Primeras Jornadas Argentinas de Orientación Vocacional*. D.O.P., Buenos Aires, 1965.
- (34) Leibovich de Duarte, A. — "El logro de la identidad ocupacional como un aspecto de la consolidación de la identidad", em *Actas de las Primeras Jornadas Argentinas de Orientación Vocacional*. D.O.P., Buenos Aires, 1965.
- (35) Leibovich de Duarte, A. — "Evolución de los intereses vocacionales", em *Actas de las Primeras Jornadas Argentinas de Orientación Vocacional*. D.O.P., Buenos Aires, 1965.
- (36) Madsen, K. — *Teoría de la motivación*. Paidós, Buenos Aires, 1967.
- (37) Malz, P. — *Psychotérapie de l'adolescent*. P.U.F., Paris, 1964.
- (38) Miller, G. — *Introducción a la psicología*. Alianza Editorial, Madri, 1968.
- (39) Nuttin, Buytendijk e outros — *La motivación*. Proteo, Buenos Aires, 1965.
- (40) Oyarzún Peña, F. — *La neurosis en el estudiante*. Edições da U. do Chile, Santiago do Chile, 1961.
- (41) Pichon Rivière, E. — "Introducción a una nueva problemática de la Psiquiatría", em *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina*. 1967, t. XIII, n.º 4.
- (42) Pichon Rivière, E. — Citado por Wender, L. (V. 51).
- (43) Rocheblave-Spenlé, A. M. — *La notion de rôle en psychologie sociale*. P.U.F., Paris.
- (44) Schilder, P. — *Imagen y apariencia del cuerpo humano*. Paidós, Buenos Aires, 1958.
- (45) Segal, H. — *Introducción a la obra de M. Klein*. Paidós, Buenos Aires, 1965.
- (46) Sochudolski, Bugdan — "Rasgos psicosociales de la juventud contemporánea y las tendencias actuales de la pedagogía". Exposição introdutória à Conferência Internacional sobre a Juventude, Grenoble, França, Agosto-Setembro de 1964.
- (47) Super, D. — *Psicología de la vida profesional*. Rialp, Madri, 1962.
- (48) Super, D. — *Vocational Development; a Framework for Research*. Teachers College, Columbia University, New York, 1967.
- (49) Tavella, N. — *La orientación vocacional en la escuela secundaria*. EUDEBA, Buenos Aires, 1962.
- (50) Tavella, N. — "Siete interrogantes sobre orientación vocacional", em *Actas de las Primeras Jornadas Argentinas de Orientación Vocacional*. D.O.P., Buenos Aires, 1965.
- (51) Wender, L. — "Psicoanálisis de la vocación", em *Rev. de Psicoanálisis*. Buenos Aires.
- (52) Wolf, L. — "La elección de carrera como processo de elaboración de un duelo", em *Actas de las Primeras Jornadas Argentinas de Orientación Vocacional*. D.O.P., Buenos Aires, 1965.
- (53) Zytowsky — "Avoidance Behavior in Vocational Motivation", em *The Personnel and Guidance Journal*. Abril de 1965.