

MATURIDADE VOCACIONAL E GÊNERO: ADAPTAÇÃO E USO DE
INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO

CARMEM REGINA POLI SAYÃO LOBATO

Dissertação apresentada como exigência parcial para
obtenção do Grau de Mestre sob a orientação da
Prof^a. Dr^a. Sílvia Helena Koller

Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Instituto de Psicologia
Curso de Pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento

Junho de 2001

AGRADECIMENTOS

À Prof^ª. orientadora Dra. Sílvia Helena Koller, pelo estímulo, exemplo, presença constante e amizade confortadora.

À Prof^ª. Maria Célia Lassance, exemplo de crença na vida e no trabalho.

Ao meu pai, Joaquim, pelo amor, apoio incondicional, respeito e compreensão pelas minhas escolhas pela vida à fora.

À minha mãe, Maria, exemplo de vida e modelo que agora posso compreender melhor.

À minha filha Júlia, por sua paciência e pelas horas em que não pude estar mais presente em sua vida.

Às minhas irmãs, presenças silenciosas a me incentivar e encorajar em todos os momentos.

A meus sobrinhos, para que acreditem em suas escolhas e possam contar sempre comigo. Em especial a minha afilhada, Fabiane, amiga, companheira e minha “filha” do coração.

À Marinelsa, pela sua dedicação, sem a qual a organização deste trabalho tornar-se-ia um pouco mais complicada.

À Maria Enilse Lucatelli, pela leitura acolhedora e pelas inestimáveis sugestões.

SUMÁRIO

| | |
|---|-----|
| RESUMO..... | vi |
| ABSTRACT | vi |
| RÉSUMÉ..... | vii |
| I. INTRODUÇÃO | 9 |
| 1.1 Aspectos históricos e conceitualização..... | 12 |
| 1.2 Adolescência: período exploratório do desenvolvimento vocacional? | 18 |
| 1.3 Questões de gênero | 27 |
| 1.4 Aquisição da identidade profissional e sua relação com gênero | 30 |
| 1.5 Instrumentos de medida da maturidade vocacional e da identidade de gênero..... | 33 |
| II. MÉTODO..... | 40 |
| 2.1 Participantes..... | 40 |
| 2.2 Instrumentos e participantes | 40 |
| III. RESULTADOS E DISCUSSÃO..... | 44 |
| 3.1 Inventário de Desenvolvimento Profissional..... | 44 |
| 3.1.1 Consistência interna..... | 44 |
| 3.1.2 Correlação linear..... | 46 |
| 3.1.3 Análise fatorial..... | 50 |
| 3.2 BSRI e Inventário de Desenvolvimento Profissional | 51 |
| 3.2.1 Análise descritiva | 51 |
| 3.2.2 Análise de variância..... | 61 |
| IV. CONSIDERAÇÕES FINAIS | 65 |
| REFERÊNCIAS | 70 |
| ANEXOS | 75 |
| 1 – Inventário de Desenvolvimento Profissional..... | |
| 2 – <i>Bem Sex Role Inventory</i> | |

LISTA DE TABELAS

| | |
|--|----|
| Tabela 1 - Coeficiente de Fidelidade (Alfa) das escalas..... | 46 |
| Tabela 2 - Correlação linear simples entre as escalas do IDP | 47 |
| Tabela 3 - Estatística descritiva do IDP..... | 58 |
| Tabela 4 - Estatística descritiva do IDP por gênero | 60 |
| Tabela 5 - Estatística descritiva do IDP por sexo | 61 |
| Tabela 6 - Análise de variância por gênero | 62 |
| Tabela 7 - Análise de variância por sexo..... | 63 |

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|----|
| Figura 1 - Arco-íris da Trajetória Vital..... | 21 |
| Figura 2 - Correlação entre Escala A e Escala B..... | 48 |
| Figura 3 - Correlação entre Escala A e Escala BW | 49 |
| Figura 4 - Correlação entre Escala B e Escala AW | 49 |
| Figura 5 - Correlação entre Escala AW e Escala BW | 50 |
| Figura 6 - Análise fatorial das Escalas do IDP | 51 |
| Figura 7 - Distribuição dos participantes por sexo | 52 |
| Figura 8 - Distribuição dos participantes por gênero..... | 53 |
| Figura 9 - Escala A – Planificação de Carreira..... | 54 |
| Figura 10 - Escala B – Exploração de Carreira | 55 |
| Figura 11 - Escala C – Tomada de Decisão..... | 56 |
| Figura 12 - Escala D – Informação sobre o Mundo do Trabalho | 57 |

RESUMO

O objetivo deste estudo foi investigar a maturidade vocacional, de estudantes do Ensino Médio, em função do gênero e do sexo. Noventa e oito indivíduos (50 mulheres e 48 homens), com idades entre 17 e 19 anos responderam ao Inventário de Desenvolvimento Profissional, adaptado para uso no Brasil e que avalia a maturidade vocacional e ao *Bem Sex Role Inventory*, que avalia o gênero (andróginos, tipificados, indiferenciados). Uma ANOVA revelou que há diferenças de sexo [$F(1,97)=3,84$; $p<0,03$] e de gênero [$F(2,96)=5,02$; $p<0,03$] na maturidade vocacional. Mulheres buscam mais informações sobre o mundo ocupacional e do trabalho do que os homens que, em contrapartida, planejam melhor suas carreiras. O planejamento da carreira, neste grupo, faz-se de acordo com os papéis sociais masculino ou feminino, revelando que os tipificados, por terem bem claro seus papéis, tendem a escolher as profissões de acordo com regras sociais e culturais, que as dispõe como masculinas ou femininas. Os resultados revelam, ainda, que o Inventário de Desenvolvimento Profissional adaptado pode ser considerado um instrumento confiável para ser utilizado em pesquisa, em orientação individual, avaliação e orientação de grupos, e para o planejamento e a avaliação de programas de orientação vocacional.

ABSTRACT

The aim of this study was to investigate vocational maturity, among High School students, considering the gender and sex. Ninety eight individuals (50 females and 48 males), aged seventeen to nineteen years old, answered to the Professional Development Inventory, adapted to be used in the Brazil, which measures the vocational maturity, and to the Bem Sex Role Inventory, which assess the gender (androgynous, typified and undifferentiated). An ANOVA revealed sex differences [$F(1,97)=3,84;p<0,03$] and gender [$F(2,96)=5,02;p<0,03$] in the vocational maturity. Women search for more information about the occupational and the working world, than men. Androgynous showed more decision-making attitudes towards their final career choices. The results revealed that the adapted IDP may be used for research, individual orientation, group assessment and orientation, and for evaluation and planning vocational orientation programs.

RÉSUMÉ

L'objectif de cet étude a été faire recherche et sondage entre adolescents étudiants du troisième degré Enseignement Moyen ; en considérant le genre et la maturité vocationnel. Quatre-vingt-dix-huit individus (cinquante femmes et quarant-huit hommes), avec âges entre dix-sept et dix-neuf ans, ont répondu deux instruments : le premier, Inventaire de Développement Professionnel adapté pour la réalité de l'instruction Brésilienne que mesure la maturité vocationnel. Le second, BSRI (*Bem Sex Role Inventory*) qu'évalue le genre. Les résultats ont montré différences, le sexe ($F(1,97)=3,84;p<0,03$), le genre ($F(2,96)=5,02;p<0,03$) dans la maturité vocationnel, en suggérant que le IDP adapté peut être utilisé pour orienter personnes sur les objectifs et conditions nécessaires pour faire choix sensés (Alphas=0,89; 0,82; 0,36; 0,68; 0,91; 0,71 et 0,90 pour chaque échelle du IDP, respectivement. Les femmes cherchent plus informations sur les professions et le monde du travail ($m=13;dp=3$), pour les hommes est plus important leurs carrières ($m=70;dp=16$). En relation au genre le types s'identifiant plus avec les caractéristiques stéréotypées des professions, en conduisant la plupart des participants de cet étude à choisir leurs professions d'accord avec les règles sociaux et culturels placés comme masculin et féminin ($m=158,11;dp=26,10$). Études *a posteriori* sont proposés surtout la validation d'Inventaire du Développement Professionnel.

I. INTRODUÇÃO

O tema da orientação vocacional reveste-se de importância no mundo atual, visto que, cada vez mais cedo, jovens ingressam no mercado de trabalho e/ou no mundo universitário, escolhendo seu futuro profissional. Conforme afirma Lassance (1987), esta é uma decisão difícil que é acentuada quando se observam os modelos profissionais idealizados veiculados na mídia, estereótipos profissionais que determinam divisões e hierarquias entre raça, sexo, gênero e padrão socioeconômico para a escolha profissional.

Uma das características da vida adulta é o compromisso do indivíduo com o trabalho, principal elo com a realidade socioeconômica e nossa segunda fonte de identificação: quando nos apresentamos a alguém, em primeiro lugar dizemos nosso nome e, em segundo, o que fazemos. O tipo e o *status* do trabalho, muitas vezes, representam a qualidade pessoal do indivíduo. Tendo presente a importância desses aspectos na vida de um indivíduo e por se saber que a identidade de gênero influencia sobremaneira na sua resposta às expectativas sociais de ser humano, este estudo teve por objetivo verificar diferenças entre adolescentes (estudantes de terceiro ano do Ensino Médio) quanto à maturidade vocacional e ao gênero. Para tal, foram aplicados dois instrumentos, por meios dos quais se mediram aspectos afetivos e cognitivos dos primeiros estágios do desenvolvimento vocacional, principalmente dos períodos exploratório e o de estabelecimento. O primeiro instrumento baseou-se no *IDP - L'Inventaire de Développement Professionnel* (Dupont & Marceau, 1982), que é uma adaptação do *CDI - Career Development Inventory*, (Thompson, Lindeman, Super, Jordaan & Myers, 1981), tendo sido adaptado para uso no Brasil nos aspectos relativos à cultura e ao sistema educacional. Para avaliação de gênero, utilizou-se o *BSRI - Bem Sex Role Inventory* (1974, 1977), adaptado por Oliveira (1983), revisado e readaptado por Hutz e Koller (1992).

Este estudo apresenta um instrumento para avaliar o estágio em que se encontram

as pessoas que procuram orientação profissional e, também, através dos dados obtidos quando de sua aplicação, obter informações para pesquisar e planejar processos de orientação, bem como a planificação de carreira. Associado a esses dados, buscou-se também averiguar se haveria diferenças em relação ao gênero e à maturidade vocacional.

A escolha profissional pressupõe um processo de tomada de consciência de si mesmo e a possibilidade de realizar um projeto imaginando-se cumprindo um papel social e ocupacional (Lucchiari, 1994). É necessário, portanto, diferenciar o projeto pessoal e a identidade própria dos projetos que outros fazem para as pessoas analisando, inclusive, as influências recebidas pela mídia sobre profissões notoriamente consideradas “masculinas” e “femininas”.

Para o adolescente, principalmente, tomar uma decisão ocupacional significa desprender-se do que é conhecido e limitado - a família - para explorar um mundo mais amplo. E isso traz o medo: medo de desprender-se do grupo de amigos; medo da “mediocridade”, da “rotina” de “ser adulto”; medo de não ser capaz de trilhar os caminhos escolhidos; medo de errar na escolha, enfim, o medo de “voar pelas próprias asas”. A ansiedade causada pelo medo do fracasso de não conseguir encontrar seu próprio caminho pode levar o jovem à precipitação na escolha de uma carreira.

A escolha profissional não é um momento isolado na vida. Vem sendo construído desde que os pais fazem planos para seus filhos, muito antes de seu nascimento. Durante a infância, a criança forma seu *autoconceito* através da identificação com pessoas significativas (pais, familiares, amigos); enquanto criança, sua auto-avaliação depende, em grande parte, da avaliação que os pais fazem dela. A criança torna-se, em geral, aquilo que os pais dizem que ela é. Durante a adolescência, as exigências sociais feitas ao indivíduo voltam-se, basicamente, para duas questões: a aquisição de uma identidade própria, independente, e a aquisição de uma identidade vocacional, que culmina numa escolha profissional.

Escolher, entretanto, não é uma tarefa fácil, pois muitos fatores estão em jogo nesse momento. Escolher o que se quer ser no futuro implica reconhecer quem se foi, quem se é e que influências se sofre desde a mais tenra infância. O que se espera para o futuro está carregado de afetos, esperanças, medos e inseguranças, não somente da própria pessoa, mas também de outros mais próximos: pais, avós, irmãos, etc. Construir um projeto profissional é decidir com que tipo de problemas sociais concretos se quer se defrontar, o que envolve perceber que trabalho é feito no dia-a-dia, todos os dias (Maciel,

Fumagalli & Lassance, 1994). Quando se escolhe uma profissão, talvez não se tenha claro como essa decisão está inserida dentro de um contexto muito maior, que a influencia diretamente. Não se pode pensar no ser humano como separado do seu meio social. Recebe-se, e continua-se recebendo inúmeras influências em todas as atitudes, podendo-se destacar na escolha profissional diversos fatores que são determinantes:

- . Fatores políticos: política governamental e seu posicionamento frente à educação;
- . Fatores econômicos: mercado de trabalho, falta de oportunidade, recessão, etc.;
- . Fatores sociais: divisão da sociedade em classes sociais, divisão do mundo do trabalho em profissões masculinas e femininas, busca de ascensão social através da educação;
- . Fatores educacionais: crise pela qual passa a educação, a necessidade do vestibular para ingressar em um curso superior. Fatores familiares: família é parte importante no processo, pois, às vezes, realizam-se as suas expectativas através das escolhas. E as expectativas para os meninos são diferentes daquelas das meninas;
- . Fatores psicológicos: interesses, motivações, habilidades pessoais, informação sobre as profissões, determinação para ir atrás dos sonhos (Costa, 1997, Lobato, 1999).

Esses, entre outros tantos fatores, determinam as escolhas. É importante pensar sobre eles e tentar entendê-los, porque uma escolha consciente pode ser um dos caminhos para o sucesso profissional. A realização profissional capacita o indivíduo como membro ativo e produtivo na sociedade, capaz de gerar bens, sustentar seus dependentes e ser mais feliz. É através do trabalho que se coloca em prática o que o indivíduo tem de melhor e de mais criativo. É pelo trabalho que se pode estar próximo dos outros seres humanos e construir um mundo melhor. O futuro é construído dia-a-dia, individualmente; o futuro profissional de todo jovem começa a ser construído no instante em que ele faz uma escolha consciente e consistente.

1.1 Aspectos históricos e conceitualização

A preocupação com questões vocacionais há muito tempo está presente na literatura sobre psicologia. A partir da década de 50, a questão tem sido tratada sob um enfoque evolutivo. Vários estudos realizados (Ginzberg, Ginsburg, Axelrad & Herma, 1951; Super, 1957; Super, Starishevsky, Matlin & Jordaan, 1963) sustentam que o desenvolvimento vocacional é um processo que se constrói durante o ciclo vital. Em 1957, Super definiu desenvolvimento vocacional como um processo de crescimento e aprendizagem, que resulta no aumento e na modificação do repertório pessoal de comportamentos vocacionais.

Um autor que influenciou a Teoria de Desenvolvimento Vocacional foi Arnold Gesell, que, em 1940, iniciou os estudos sobre maturação no processo de desenvolvimento humano. Ele descreveu a maturação como uma seqüência de comportamentos em relação a um tempo específico, formulação que está ligada a um modelo clássico de maturação, vinculado à biologia, cujo enfoque era o tempo e as mudanças que ocorriam no crescimento, numa única direção e de forma linear. Se aplicada ao desenvolvimento vocacional, deveríamos compreendê-la como acompanhando um *script*, impenetrável pela avaliação das oportunidades e imune às influências dos fatores contextuais, econômicos e familiares.

Um dos primeiros trabalhos a focar o desenvolvimento vocacional dentro dos diferentes estágios de vida foi o estudo de Buehler (1933, citado por Super, 1957), que se preocupou em identificar a natureza das tarefas tipicamente encontradas em cada estágio. Estes estágios, quando relacionados às questões vocacionais, foram delineados por Super e colaboradores (1957) em cinco conceitos:

1. *Crescimento*: este estágio vital estende-se do início da infância (quatro anos) até a adolescência (treze anos) e inclui quatro tarefas evolutivas principais: preocupar-se com o futuro, aumentar o controle sobre a própria vida, convencer-se das capacidades de realizar tarefas na escola e no trabalho e adquirir competências para o trabalho. O predominate neste estágio são as identificações com as pessoas significativas do meio familiar e da escola para a formação do autoconceito. Esse processo comporta diversas atividades, entre as quais a da exploração de si mesmo e do ambiente, a diferenciação de

si em relação aos outros, a identificação com pessoas que servem de modelo e o desempenho de papéis, acompanhado de uma avaliação mais consistente dos resultados (teste da realidade);

2. *Exploração*: ocorre desde a adolescência (quatorze anos) até o início da vida adulta (vinte e quatro anos). Neste estágio, os indivíduos deparam-se com as tarefas evolutivas de cristalização, especificação e implementação de uma escolha ocupacional. Super e colaboradores (1963) concentraram muito sua pesquisa neste estágio, fixando sua atenção mais especificamente na forma como os indivíduos, nesta fase, crescem em prontidão para fazer escolhas vocacionais. É neste estágio que os indivíduos, através da exploração das ocupações, completam a tarefa de especificar uma opção ocupacional, traduzindo seu autoconceito em escolhas vocacionais;

3. *Estabelecimento*: corresponde à primeira etapa da vida adulta (dos vinte e cinco aos quarenta e quatro anos) e envolve as tarefas evolutivas de estabilização, consolidação e progresso em uma posição ocupacional. Acontece quando já se efetuou a escolha profissional, envolvendo a consolidação de uma posição;

4. *Manutenção*: inclui as tarefas de assegurar, conservar e inovar. Esta fase estende-se da anterior até, mais ou menos, sessenta e cinco anos, quando a preocupação maior está em sustentar o lugar ocupado ou trocar de organização, cargo ou ocupação. Isso implicaria uma reciclagem através da exploração e do estabelecimento, especificando uma nova escolha para depois evoluir nela;

5. *Retirada*: corresponde à velhice (após os sessenta e cinco anos), tendo como característica o desaceleramento das atividades ocupacionais. Envolve as tarefas evolutivas de desaceleração, planejamento para a aposentadoria e a vida de aposentado. Esta última vem com os desafios de organizar uma nova estrutura e um estilo diferente de vida.

Ao propor esses estágios para o desenvolvimento vocacional, Super e colaboradores (1957) caracterizaram-nos como um conjunto de tarefas evolutivas, descritas a seguir, com as quais o indivíduo tem de se confrontar, com sucesso, para poder progredir para o seguinte. Essas tarefas, principalmente relacionadas aos estágios de exploração e de estabelecimento, anteriormente descritos, são as seguintes: a) cristalização de uma preferência vocacional; b) especificação de uma preferência vocacional; c) implementação de uma preferência vocacional; d) estabilização em uma

vocação; e) consolidação e progressão em uma vocação.

A cristalização de uma preferência vocacional é uma tarefa evolutiva tipicamente encontrada durante o início e meados da adolescência. Nessa fase, a sociedade espera que o jovem comece a formular idéias gerais sobre áreas de trabalho que lhe agradem. A construção de autoconceitos e de conceitos ocupacionais permitirá que o indivíduo faça tentativas de escolha, comprometendo-se com um tipo de educação que o levará a alguma ocupação, parcialmente especificada (Super e colaboradores, 1963).

A especificação de uma preferência vocacional ocorre no período que vai da metade até o final da adolescência. Espera-se, aqui, que o jovem transforme sua escolha geral em uma escolha específica, comprometendo-se a ingressar no estágio seguinte, num programa educacional, ou num trabalho inicial, como porta de entrada para o campo escolhido.

A implementação ocorre no final da adolescência e início da vida adulta. A implementação de uma preferência é a escolha propriamente dita, ocorrendo quando o jovem faz a transição da escola para o trabalho. Espera-se que o indivíduo converta sua preferência vocacional especificada em uma realidade para implementar sua escolha.

A estabilização em uma vocação é uma tarefa evolutiva da primeira etapa da vida adulta, entre os vinte e cinco e os trinta anos de idade. Espera-se que o indivíduo se estabeleça, descubra a si mesmo em um trabalho que seja compatível com suas habilidades, seus interesses e desejos. É a busca da auto-realização. Finalmente, a *consolidação e o progresso em uma vocação* são tarefas da vida adulta, iniciando por volta dos trinta anos e continuando à medida que a pessoa avança em sua trajetória vocacional, até que o estágio de manutenção, anteriormente descrito, tenha início.

O desenvolvimento vocacional não pode ser confundido com o amadurecimento físico. A maturidade para a escolha profissional não se acha vinculada à idade, mas à necessidade de tomar um determinado tipo de decisão. Para fazer uma escolha profissional aproximada aos interesses e ao nível de sua escolaridade, o jovem deve ter acumulado informações relativas ao seu meio e a si mesmo para, depois, elaborar uma representação organizada das ocupações e de sua própria pessoa - *cristalização*. A ativação do desenvolvimento vocacional estipula a necessidade de ser capaz de ver no seu ambiente problemas a resolver e tarefas a realizar. Esse descobrimento implica uma busca de informações sobre si mesmo e sobre o ambiente - *exploração* (Pelletier, Noiseux &

Bujold, 1982). Entretanto, Crites (1976) propôs que maturidade vocacional estaria relacionada ao tempo, isto é, a maturidade cronológica facilitaria o engajamento em comportamentos que se prestam para a entrada no mundo do trabalho e o conseqüente ajustamento a ele. Anos mais tarde, surgiu uma alternativa viável para essa discussão, enfatizando a interação entre o indivíduo e o meio. Ao se identificar os fatores que podem resultar no desenvolvimento, ficou claro que nenhuma perspectiva que o visse como internamente determinado, nem sob uma perspectiva mecanicista, com as forças fora do organismo, seria adequada (Vondracek, Lerner & Schulenberg, 1983).

Super e colaboradores (1963) acrescentaram à teoria de Desenvolvimento Vocacional a hipótese de que, “quando um indivíduo expressa sua preferência vocacional, está colocando em termos ocupacionais o tipo de pessoa que pensa ser. Assumindo determinada profissão, ele busca atualizar seu autoconceito. Portanto, a ocupação torna possível ao indivíduo desenvolver um papel apropriado ao conceito que tem de si mesmo” (p. 1).

Assim, o trabalho, que ocupa oito horas das vinte e quatro diárias; cinco dias dos sete da semana; cinquenta semanas das cinquenta e oito do ano e cinquenta anos dos setenta de vida útil, conquista um lugar proeminente na vida moderna da humanidade. Paralelo ao lar e à comunidade, ele é o foco das atividades, proporcionando o período no qual alguém desempenha seu principal papel. Ao exercer um papel central na vida humana, não é surpresa que o desenvolvimento vocacional seja um implemento do autoconceito. Em função disso, é importante identificar os processos através dos quais o autoconceito (AC) se estrutura (Super, Starishevsky, Matlin & Jordaan, 1963), pois é através de sua implementação, quando o indivíduo ingressa no mundo do trabalho, que pode ocorrer um ajustamento vocacional:

1. *Formação do autoconceito*: começa na infância, quando o indivíduo começa a desenvolver um senso de identidade, que lhe permite ver-se como pessoa distinta e, ao mesmo tempo, semelhante a outras pessoas. O AC evolui através de fases. A *fase exploratória* é a primeira a se estabelecer, tornando-se um processo contínuo, que ocorre durante toda a vida, à medida que o Eu continua a ser um objeto de exploração, cada vez que se modificar. Como exemplo desta primeira fase aparece o bebê explorando os dedos das suas mãos, o adolescente, que tenta utilizar sua mão para escrever uma poesia, e o trabalhador idoso, que, por não conseguir manter o mesmo ritmo de trabalho, tenta novos métodos, nos quais possa sentir-se mais bem adaptado. A segunda fase é a *diferenciação*

do self, caracterizando-se pela percepção do indivíduo de ser diferente dos demais, não importando sua idade cronológica. A fase seguinte é a *identificação*, que ocorre mais ou menos simultaneamente com a fase anterior. A criança, ao perceber, por exemplo, as semelhanças entre si mesma e seu pai, percebe as diferenças existentes com a mãe. Assim, ela identifica-se com o pai, lutando para ser cada vez mais parecida com ele, diferenciando-se da mãe. O *desempenho de papéis* segue-se ao processo de *identificação*. Ao se identificar com o pai, o menino age como ele, ou como alguém que o ajudou em determinado período da vida. Quer o *desempenho de papel* fique só na imaginação, quer ocorra mediante a emissão de um comportamento, pode ser considerado como um parâmetro para verificar quão válido é o conceito de si mesmo. A última fase relativa à formação do autoconceito é o *teste da realidade*, que emerge rapidamente da fase anterior, a qual, por sua vez, surgiu da fase de *identificação*. A vida oferece muitas oportunidades para testar a realidade, como os jogos desenvolvidos na infância, ou experiências passadas, que levam o indivíduo a preferir, ou não, determinada ocupação.

2. *Tradução do autoconceito em termos ocupacionais*: esta ocorre mediante identificações com modelos de adultos ou, ainda, experimentando papéis nos quais aprende que determinados atributos são convenientes a determinadas ocupações (Super, 1969, em Pelletier, Noiseux & Bujolds, 1982). A tradução pode ocorrer de diversas maneiras, tais como: a) a identificação com um adulto, que pode levar ao desejo de desempenhar o mesmo papel ocupacional que ele. Este AC pode ser descartado se submetido ao teste de realidade; b) experienciar papéis, o que pode fazer o indivíduo traduzir seu AC de forma adequada, ou inesperada; c) conhecer os atributos pessoais e ter consciência de que eles são importantes em determinado campo de trabalho. A forma como uma pessoa reagiu no passado, formulando sua concepção de mundo, determina seu futuro e a escolha de uma ocupação, fazendo parte daquele. Como as pessoas são diferentes em termos de seu AC, também diferem na forma que os traduzem em termos ocupacionais. Isso auxilia a entender por que as pessoas escolhem diferentes ocupações e como a mesma pessoa pode ter interesse em várias ocupações (Super e colaboradores, 1963).

O sistema de autoconceito pode ser compreendido como o que uma pessoa percebe ser ela mesma e o que são os outros para ela. Os AC podem ser verbalizados numa série de afirmações nas quais o sujeito da frase é o *self* ou outra pessoa e o predicado é uma variável psicológica. Por exemplo: “eu sou inteligente”, “João é muito ativo”. Esses

predicados são utilizados pelas pessoas para diferenciar os indivíduos e a si mesmas. Em relação ao autoconceito ocupacional, nas afirmações que as pessoas fazem sobre si mesmas ou sobre os outros, os predicados são ocupações ou seus equivalentes. Quando uma pessoa faz uma afirmação cujo predicado são nomes de ocupações ou seus equivalentes, supõe-se que essa afirmativa possa ser traduzida para afirmações cujos predicados sejam, agora, o próprio *self*. Por exemplo: quando alguém diz “quero ser médico” pode significar que “tenho preocupação com a saúde das pessoas e quero ajudá-las”; ou “tenho interesse no *status* social que a profissão pode me dar”. Em certos casos, uma pessoa analisa suas características e pensa em várias ocupações que lhe permitam utilizar esses traços de personalidade. Esse processo de análise e ponderação aumenta com o amadurecimento e o nível de instrução da pessoa. Em idades mais precoces, a criança realiza esse processo pela identificação com alguma figura importante em sua vida. Na adolescência, isso ocorre através da tradução do autoconceito em afirmações ocupacionais.

As pessoas, entretanto, podem diferir ao nível de expressar seu AC em afirmações ocupacionais, ou seja: uma pessoa nunca faz uma afirmação ocupacional que seja incompatível com seus Acs. Assim, numerosas ocupações são aceitas como compatíveis, em graus variados, com o AC de um indivíduo (Super e colaboradores, 1963).

3. *Implementação do autoconceito*: a implementação ou realização do AC é o resultado de todos os processos anteriormente descritos, ocorrendo quando o indivíduo ingressa no mundo do trabalho. Quando ocorrem experiências negativas na formação do AC, é necessária uma reeducação para auxiliar o indivíduo a desenvolver um AC mais positivo e, só assim, implementá-lo através de uma imagem mais favorável de si mesmo. Os AC mudam com o tempo e a experiência. Porém, são cada vez mais estáveis a partir do final da adolescência até o final da maturidade, com continuidade na escolha de uma ocupação e seu ajustamento vocacional. O grau de satisfação que a pessoa obtém do trabalho é proporcional à capacidade de implementar seu autoconceito (Super, Savickas & Super, 1996). A *implementação* do autoconceito refere-se à entrada no mundo do trabalho. Se essa for satisfatória, a escolha pode resultar em estabilidade laboral, ou seja, em ajustamento vocacional.

1.2 Adolescência: período exploratório do desenvolvimento vocacional?

Com o crescente interesse por parte dos psicólogos vocacionais nos procedimentos da Psicologia do Desenvolvimento e da Sociologia, o conceito de exploração tem recebido especial atenção da literatura. Desde 1908, quando Parson escreveu o primeiro livro sobre escolha vocacional, já havia a preocupação com esse conceito, mesmo que de forma um tanto inconsistente. Quando a abordagem psicométrica tomou lugar, no período entre as duas grandes guerras mundiais, os pesquisadores preocuparam-se com medidas que possibilitassem a adequação entre as características individuais e as expectativas ocupacionais (Crites, 1976). Desde então, o conceito de comportamento exploratório assume um importante lugar na compreensão do desenvolvimento vocacional. Esse estágio foi definido por Ginzberg e colaboradores (1951) como um estágio de tentativas para se aproximar da realidade, sendo caracterizado por: a) aumento da orientação para a escolha vocacional; b) aumento da informação e maior compreensão das profissões; c) melhoria na consistência das preferências vocacionais; d) cristalização de traços relevantes à escolha vocacional e, conseqüentemente e) melhor visualização das preferências vocacionais.

Para Jordaan (1963), o comportamento exploratório pode ocorrer em qualquer estágio de vida e, principalmente, durante os períodos que antecedem à entrada em um novo estágio, caracterizando-se como miniciclos. Surge também, quando ocorrem mudanças em nível biológico, social ou ocupacional em um indivíduo. O autor define o comportamento exploratório vocacional como:

Atividades mentais ou físicas, empreendidas como o maior ou menor propósito consciente, ou expectativa de prover informações sobre o próprio sujeito ou ambiente, ou de verificar ou encontrar uma base para conclusões ou hipótese que auxiliem a escolher, preparar, assumir, ajustar-se ou progredir numa ocupação (p. 59).

Tendo a adolescência como um período essencialmente exploratório, seguido por um período no qual uma relação afetiva estável e uma carreira são as maiores preocupações, o estudo longitudinal *Career Pattern Study* (Estudo de Padrões de Carreira) de Super (1955) focalizou a questão da prontidão do jovem em tomar as decisões de carreira que a escola, as famílias e os empregadores esperavam que eles

fizessem. Dessa forma, nasceu a estrutura de carreira ou maturidade vocacional, que são agora termos consagrados na Educação e na Psicologia Vocacional.

A teoria de Desenvolvimento Vocacional (Super, 1957) examina o desenvolvimento da vida de trabalho de um indivíduo como paralelo ao desenvolvimento pessoal e individual. Como tal, esta teoria não é uma Psicologia das Ocupações, ela é, mais propriamente, uma estrutura compreensiva que explica as variedades das mudanças e compromissos ocupacionais durante os estágios de vida. Para um melhor entendimento, faz-se necessário estabelecer a natureza geral do processo de desenvolvimento vocacional e da tomada de decisão ocupacional (Super e colaboradores, 1957):

1. *Desenvolvimento vocacional é um processo em andamento, contínuo e, geralmente, irreversível:* competências e preferências vocacionais, situações que as pessoas vivem e nas quais trabalham mudam com o tempo e a experiência, ocorrendo escolhas e ajustamentos num *continuum*. Este processo pode ser descrito como a série de estágios de vida, nos quais se espera que um indivíduo manifeste tipos específicos de comportamento, para cada estágio. Estes estágios mostram como ocorre, regularmente, o desenvolvimento vocacional normal. Todos os estágios de desenvolvimento vocacional - crescimento, exploração, estabelecimento, manutenção e retirada - são subdivididos em períodos, caracterizados por tarefas evolutivas. Estes períodos podem ocorrer durante transições na carreira; na transição de um estágio a outro, ou cada vez que a carreira de um indivíduo se desestabiliza, quer seja por doenças, quer seja por desemprego ou mudanças socioeconômicas. Cada desestabilização envolve novo crescimento, reexploração e reestabelecimento (Super, 1980).

2. *Desenvolvimento vocacional é um processo moldado ordenadamente, porém, previsível:* espera-se de todo indivíduo, numa cultura relativamente homogênea, que possa controlar todas as mesmas séries de tarefas evolutivas se seu desenvolvimento não for impedido. Desenvolvimento físico é, basicamente, determinado pelo crescimento; seu curso é similar para todos os indivíduos de um mesmo sexo, e as mudanças ocorrem no mesmo estágio de vida individual. Além disso, a cultura espera que o desenvolvimento vocacional possa, eventualmente, resultar num ajustamento vocacional. O critério para esse último é, aparentemente, o mesmo para todos os indivíduos, incluindo satisfação com o comportamento vocacional e, também, o sucesso vocacional, compreendido pelo próprio indivíduo e por outras pessoas importantes para ele.

3. *Desenvolvimento vocacional é um processo dinâmico em direção ao compromisso ou à síntese:* está envolvida no desenvolvimento vocacional a interação entre o repertório comportamental e as tarefas evolutivas que devem ser dominadas; entre respostas já existentes e nova estimulação. Isso também envolve o processo de compreensão da síntese de fatores pessoais e sociais, do autoconceito e da realidade, de respostas recentemente aprendidas e padrões de reação já existentes. Desse modo, desenvolvimento vocacional pode ser descrito como um processo dinâmico, que engloba a interação e a integração de muitos fatores psicológicos e sociais. Padrões de comportamento tornam-se diferenciados e integrados ao repertório de hábitos e habilidades que, na infância e na adolescência, manifestavam-se em sala de aula, em atividades de grupo de pares, em esportes, em organizações comunitárias e trabalhos de meio-período. Sucessos e fracassos são experimentados. De modo crescente, papéis reais são testados e modificados, enquanto o AC se revela e é efetuada a integração de aspectos da personalidade aparentemente não relacionados. Os papéis que são experienciados na infância e na adolescência são cruciais para o desenvolvimento, tanto quanto o são as mudanças que tomam lugar nesses papéis e sua organização até o conceito consistente do *self*. O adolescente deve começar a fazer, então, a síntese entre o *self-ideal* e o *self-real*, entre o mundo da fantasia e o mundo do trabalho, entre ele e a sociedade, enfim, deve buscar sua autonomia.

4. *O autoconceito inicia sua estruturação anterior à adolescência, fica mais claro e é traduzido em termos ocupacionais nesta fase:* o desenvolvimento básico do autoconceito ocorre na infância. Na adolescência sucede um período de experiências exploratórias, nas quais o conceito de *self* é elaborado e clarificado. Os interesses, valores e capacidades são integrados e alcançam um significado vocacional, através do desenvolvimento do autoconceito e do teste deste com a realidade.

Cabe aqui salientar que Super (1980) procurou expandir o termo *carreira*, originalmente usado para referir-se à seqüência de trabalho relacionada à vida de uma pessoa, desde o operário até o profissional liberal, para incluir outros papéis de vida, como aqueles relacionados ao trabalho. Uma melhor definição de carreira seria, então, “a combinação e a seqüência de papéis vividos pela pessoa durante sua vida” (Super, 1980, p. 282). O *Work Importance Study (WIS)* (Super, Šverko & Super, 1995) utiliza essa definição para análise de seus dados. O *WIS* foi desenvolvido como uma rede de projetos nacionais, cujos objetivos principais eram: a) avaliar a importância relativa do papel do

trabalho no contexto de outros papéis vividos; b) compreender melhor os valores relacionados ao trabalho. Um importante instrumento de medida, *Salience Inventory* (Nevill & Calvert, 1996), originou-se no *WIS* e foi desenvolvido para especificar a importância de cinco papéis de vida, entre eles: trabalhador, dono de casa, pertencer a uma família, pai e/ou filho e *leisurite*¹, examinando a relação desses papéis com outros possíveis determinantes da maturidade vocacional. Este instrumento permitiu a formulação de hipóteses concernentes à possível relação entre *status* sócio-econômico, gênero e a importância do trabalho. As cinco classes de atividades pertinentes aos cinco papéis avaliados pelo *WIS*, são assim definidas: 1) estudando; 2) trabalhando; 3) atividades ligadas a serviços comunitários, 4) atividades ligadas ao lar ou à família e, 5) atividades ligadas ao lazer.

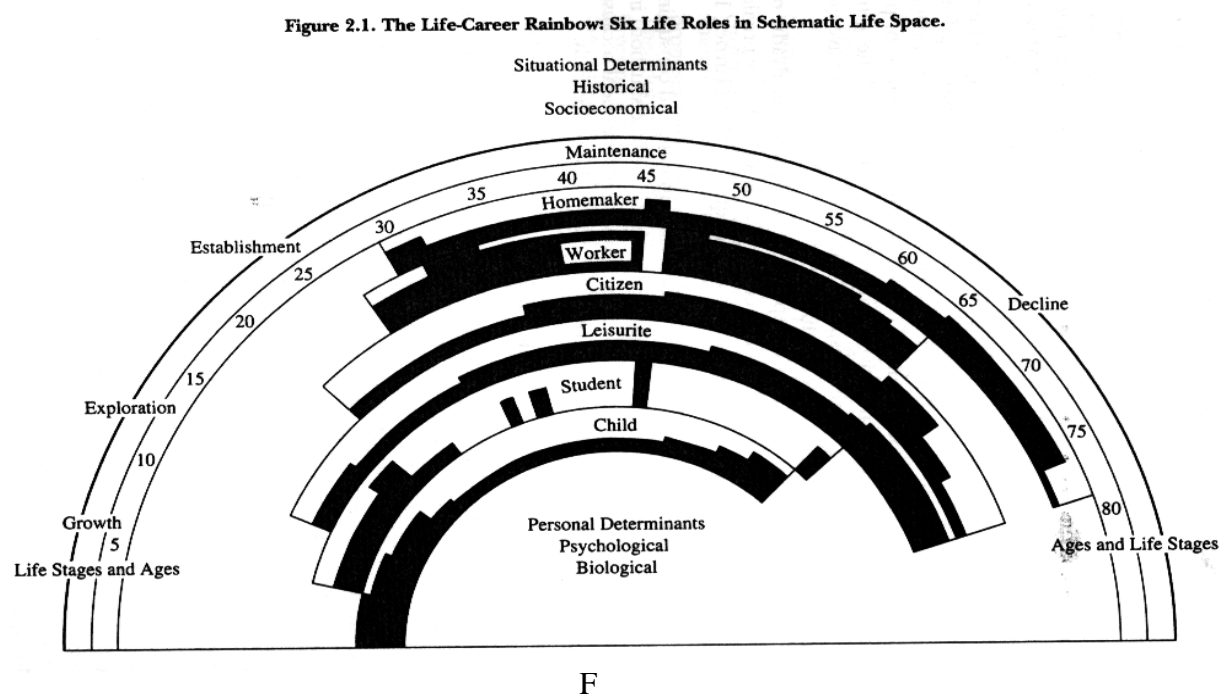


Figura 1. *Life-Career Rainbow* (Arco-íris da Trajetória Vital)

Outro acréscimo importante à teoria do desenvolvimento vocacional, foi a abordagem Ciclo-vital, Espaço-vital (*The Life-span, Life-space*) (Super, 1980, 1990),

¹ *Leisurite*-termo usado em inglês, para caracterizar pessoas engajadas em atividades de lazer. Como não há semelhante no português, optou-se por usá-lo na forma inglesa.

explorada enquanto o WIS se desenvolvia. Ela é, provavelmente, um dos melhores exemplos de uma estrutura teórica compreensiva e detalhada, pois une a Psicologia dos estágios de vida (ou vitais) à teoria de papel social, para mostrar como as carreiras interagem e, também, o que as determina.

Esta abordagem utiliza-se de uma Figura (ver Figura 1), denominada *Arco-íris da Trajetória Vital - Life-Career Rainbow* (Super, 1980, 1990), para retratar o desenvolvimento da carreira pelo ciclo-vital e espaço-vital. É um esquema de seis papéis que se combinam entre si, para definir a vida vocacional pessoal; produz uma representação visual de como os vários papéis (criança, estudante, *leisureite*, cidadão, trabalhador e trabalhador doméstico) combinam-se entre si e mudam de importância nos vários estágios da vida (Nevill & Calvert, 1996). A teoria de Desenvolvimento Vocacional enfatiza a importância temporal e emocional dos papéis e suas interações, aglutinando o papel de trabalhador. Super (1980, 1990) proporcionou uma definição complexa de carreira, como uma constelação sequencial e simultânea de papéis, através dos estágios de vida. O “Arco-íris da Trajetória Vital” é uma das únicas estruturas, largamente utilizada, que explica os papéis sob a influência universal da idade e do estilo de vida, inclusive o de trabalhador.

O *Arco-íris da Trajetória Vital* possui duas dimensões: a primeira, denominada espaço-vital ou somente latitudinal, retrata o contexto, a situação social na qual o indivíduo está inserido; a segunda dimensão, denominada ciclo-vital ou longitudinal, espelha os estágios vitais, que coincidem com a infância, adolescência, adulto, meia-idade e velhice. Essa dimensão propicia uma perspectiva evolutiva, isto é, como as pessoas mudam e transitam quando se preparam para ingressar, ou já ingressaram, em seus papéis vitais, principalmente nos papéis de trabalhador (Brown & Books, 1996).

Ciclo-Vital (Life-Span)

A estrutura vital segue um curso evolutivo e necessita ser redesenhada. O ciclo-vital focaliza o desenvolvimento vocacional - adaptação ao trabalho e suas condições. Os indivíduos vão amadurecendo e adaptando-se à cultura vigente, suas carreiras desenvolvem-se junto, através da quebra de barreiras e do vencer desafios que se apresentam. A parte externa do *Arco-íris da Trajetória Vital* mostra a progressão linear dos estágios de vida e os períodos aproximados onde ocorrem. As tarefas evolutivas de cada estágio são as expectativas sociais de preparação para a vida e o ingresso no trabalho

(Brown & Books, 1996).

Espaço-Vital (Life-Space):

Fornece a constelação das posições sociais ocupadas e os múltiplos papéis representados por um indivíduo, que interagem para moldarem um ao outro. As pessoas decidem sobre um determinado papel dentro das circunstâncias impostas pelas diferentes posições sociais que norteiam suas vidas. Assim, o mesmo trabalho pode ter diferentes significados para duas pessoas, que vivem situações distintas.

A estrutura do *espaço-vital* diz respeito aos elementos sociais que constituem a vida de uma pessoa, inclusive as escolhas ocupacionais. Um indivíduo pode desempenhar um papel central e outros menos importantes, como por exemplo: um advogado indica que seus papéis principais são os de trabalhador, pai e esposo. Esses papéis são fundamentais para sua identidade (autoconceito) e sua satisfação na vida (ajustamento). Quando não está desempenhando seus papéis principais, encontra significado nos papéis de filho e amigo. Todos esses papéis relacionam-se, podendo ser interações extensas, conflituosas ou mínimas. Para compreender a carreira de uma pessoa, é importante conhecer e analisar a rede de papéis vitais em que se encaixam suas preocupações.

As tarefas evolutivas são vistas como processos de prontidão para fazer escolhas vocacionais. Super (1977) sugeriu que cada decisão ocupacional deveria sempre ser considerada em referência ao passado e ao futuro. A noção de pré-requisitos evolutivos já estava presente no construto de maturidade vocacional, essencial para Super (1977, p. 294), como “uma prontidão para arcar com as tarefas evolutivas de um estágio de vida, para tomar decisões profissionais requeridas socialmente, e arcar apropriadamente com as tarefas pelas qual a sociedade confronta o jovem e o adulto”.

As origens da estrutura conceptual de maturidade vocacional começaram no *Estudo de Padrões de Carreira (Career Pattern Study, Super, 1955)*, onde os pesquisadores fizeram uma pergunta fundamental: “Num estudo sobre o desenvolvimento vocacional, da adolescência até a idade adulta, o quê ou quais variáveis se esperaria que fossem mais importantes, depois do *status* sócio-econômico e da inteligência?” O *Seminário sobre o Estudo de Padrões de Carreira (Super, 1955)* estruturou um modelo apriorístico, que forneceu elementos teóricos sobre o desenvolvimento vocacional, podendo ser resumido em quatro princípios:

1. Desenvolvimento passa de uma atividade não diferenciada, ao acaso, para um

objetivo direto e uma atividade específica;

2. O desenvolvimento está na direção de uma consciência crescente e uma orientação para a realidade;
3. O desenvolvimento dependerá do aumento da independência;
4. Indivíduos amadurecidos selecionam e perseguem objetivos.

Segundo Vondracek e Reitzle (1998), maturidade vocacional foi originalmente proposta para considerar as diferenças individuais na facilidade para fazer escolhas de carreira, planejar antecipadamente e assumir o papel de trabalhador. Super (1955) introduziu esse termo como a forma de determinar o lugar que a pessoa alcançou num *continuum* do desenvolvimento vocacional. Ele acreditava que o quociente de maturidade vocacional poderia ser projetado para indicar a idade mais apropriada do progresso pessoal no desenvolvimento vocacional. O momento e a maneira como o indivíduo se desencumbe das tarefas evolutivas revelam sua maturidade vocacional. Se o desenvolvimento vocacional ocorre num *continuum* e a maturidade vocacional é um ponto nesse *continuum*, isso demonstra a importância da dimensão na qual o desenvolvimento vocacional toma lugar e no qual a maturidade vocacional é medida.

Nesse período, Super e colaboradores (Super, Crites, Hummel, Moser, Overstreet & Warnath, 1957) estabeleceram cinco dimensões para avaliação da maturidade no comportamento vocacional. Essas se fundamentavam naqueles comportamentos requeridos para as tarefas evolutivas enfrentadas por um indivíduo, tendo seu início no estágio exploratório, começando aproximadamente com o ingresso no Ensino Médio:

1. *Orientação para a escolha vocacional*: especificamente, o indivíduo pode demonstrar alguma preocupação com a escolha, empregar algum recurso do lar, da escola e da comunidade em orientação vocacional, adquirindo alguma variedade de informação ocupacional. Ele deve ter consciência dos fatores a serem considerados na escolha, tais como oportunidades de emprego e os requisitos necessários na área que ele escolheu.
2. *Informação e planejamento sobre preferências ocupacionais*: embora impraticáveis, nesta dimensão já aparece alguma preferência vocacional. Espera-se que a preferência seja fundamentada na realidade e que o indivíduo faça alguns planos para alcançar a meta da preferência vocacional. Quanto mais informação o jovem tiver, mais chance

terá de encontrar satisfação em sua escolha. Essas informações incluem os seguintes aspectos: a) informação sobre necessidades de treinamento, físicas, mentais e econômicas; b) informação sobre deveres, como o que faz determinado profissional, como faz e quais instrumentos ou ferramentas são utilizadas; c) informação sobre condições de trabalho, inclusive ganhos materiais, condições físicas, associações, horário de trabalho, segurança, etc.; d) informação sobre oportunidades, posição social, tendências econômicas e o desenvolvimento da profissão.

3. *Estabilidade das preferências vocacionais*: pode ser compreendida como a indicação de somente uma ocupação como a preferida, ao mesmo tempo em que há uma coerência com a área de trabalho preferida. Isto deve ocorrer para que se possa escolher ocupações que requeiram o mesmo nível geral de habilidades ou educação, ou para nomear preferências que pertençam a mesma área ou ao mesmo nível. Outro índice de maturidade vocacional nessa dimensão é a estabilidade da preferência no passar do tempo. Embora a nomeação de uma ocupação como preferida possa ser o resultado de uma fixação, rigidez ou uma identificação com um modelo inapropriado, pode ser, por outro lado, o resultado de um autoconhecimento e de uma decisão madura.
4. *Cristalização dos traços*: algumas características psicológicas podem começar a se cristalizar, isto é, a se estabilizar de tal modo que possam diferenciar um adolescente de seus pares. Adolescentes variam no alcance e na natureza de sua experiência vocacional. Alguns jovens podem ter tido alguma experiência com o trabalho, ao passo que outros não. Entre os que trabalharam, alguns obtiveram seus trabalhos através da ajuda dos pais ou amigos; outros, através de seu próprio esforço e exploração. Entretanto, no Ensino Médio, os jovens devem ter começado a exibir alguma autonomia. Há, pelo menos, cinco critérios para avaliar o grau de autonomia de um indivíduo: fonte de trabalho ou como foi obtido; pessoas favoráveis ao trabalho, como a família e amigos; supervisão no trabalho, ou grau de autonomia exercida; nível do trabalho, ou complexidade para realização das tarefas; e extensão da experiência com o trabalho ou a duração e o número de trabalhos. Durante a adolescência, incrementar a autonomia deve acontecer em todos esses cinco critérios.
5. *Tomada de decisão*: a orientação na direção da tomada de decisão vocacional, a estabilidade das preferências, a informação e o planejamento sobre a ocupação preferida e a cristalização de traços vocacionalmente significativos são inúteis, a

menos que levem a uma sensata escolha de uma ocupação. Essa dimensão pode ser vista como a mais crítica em relação às outras quatro. A prudência nas preferências vocacionais deve considerar vários índices, tais como a relação entre as habilidades do jovem e suas preferências; a relação entre os interesses e as preferências e o acesso socioeconômico de sua ocupação preferida. Durante a adolescência, é necessário incrementar a autonomia do jovem para que ele tenha chances de obter sucesso em todas as dimensões.

A maturação no processo de desenvolvimento humano já havia sido foco de interesse, porém compreendida sob um viés estritamente biológico. Super e colaboradores (1996, p. 124) melhor definiram a maturidade vocacional recentemente, compreendendo-a como “um construto psicossocial, que denota o grau de desenvolvimento vocacional de um indivíduo, ao longo dum *continuum* dos estágios e sub-estágios, do crescimento até a retirada”. Sob uma perspectiva social, maturidade vocacional pode ser definida como a comparação entre as tarefas realizadas com as esperadas, de acordo com a idade cronológica de um indivíduo. Sob a perspectiva psicológica, é vista como os recursos cognitivos e afetivos do indivíduo para enfrentar uma tarefa presente, comparando-os com os recursos necessários para dominar essa tarefa.

A conceitualização da interação entre o contexto e o organismo assume que ambos são interligados e que o contexto é composto de múltiplos níveis interdependentes, que mudam através do tempo. Sob esse enfoque, o desenvolvimento ocorre como o resultado da relação dinâmica entre os múltiplos níveis do organismo e do meio (Lerner, Perkins & Jacobson, 1993). Maturidade vocacional, então compreendida como um processo de desenvolvimento, tem significado somente em relação ao contexto e ao tempo histórico no qual é observada. “O sucesso em enfrentar as demandas do meio e do organismo, em qualquer estágio vocacional, depende da prontidão do indivíduo para lidar com as demandas, isto é, depende da sua maturidade vocacional” (Super, Savickas & Super, 1996, p. 124).

1.3 Questões de gênero

É de logo tempo que as questões de gênero vêm permeando a sociedade as relações sociais e a história da Psicologia. Características peculiares ou estereotipadas, de homens e mulheres, são construídas ao longo das alterações na vida social e exercem forte

influência na vida das pessoas. Segundo Lassance (1995), lidar com a questão de gênero implica em entrecuzar categorias naturais como sexo, raça e geração com categorias impregnadas de significados políticos, ideológicos e culturais, inevitavelmente distribuídos em termos de hierarquias, privilégios e desigualdades.

De acordo com Lassance e Magalhães (1997), a aquisição da identidade de gênero origina-se na questão diferenciadora entre os sexos masculino e feminino. O ser humano traz, ao nascer, uma carga complexa de instintos sem direção ou especialização, que serão organizados pelas pautas culturais partilhadas pelo grupo social ao qual pertencem. Através de um processo de interiorização, o indivíduo apreende um dado como significativo para si, assumindo o mundo no qual os outros vivem, até que haja uma identificação mútua entre ele e os outros. A primeira socialização, chamada de socialização primária, dá-se através do processo de identificação com outros significativos, que mediatizam o mundo para o indivíduo. A criança, assim, torna-se capaz de auto-identificar-se, adquirindo uma identidade coerente e adequada ao meio no qual se desenvolve. Como afirma Schütz, 1974 (citado em Lassance, 1995), “o homem nasce em um mundo já existente antes de seu nascimento, e este mundo é, desde o início, não só físico, mas também sociocultural. Este último é um mundo pré-organizado e pré-constituído, cuja estrutura específica é o resultado de um processo histórico e difere, portanto, em cada cultura e em cada sociedade” (p. 212).

Assim, o que faz do ser humano um membro da sociedade, é o processo de socialização. E, é através deste processo, que aquelas pautas determinarão uma rede de tipificações e significados, constituindo uma ordem institucional, que será conhecida e preservada pelo grupo social. Os grupos sociais organizam-se, basicamente, pelas tipificações de desempenho de papéis de seus membros. Sendo assim, são os papéis sociais que localizam os indivíduos em termos de autoexperiência e dentro da sociedade. O ato de executar determinada ação contida na definição de determinado papel, permite que a pessoa compreenda uma parte de sua personalidade, através da validade dada ao papel social (Lassance & Magalhães, 1997).

Para Fromm (s.d, citado em Riesman, 1971), “... para que qualquer sociedade possa funcionar bem, seus membros devem adquirir o tipo de caráter que faz com que eles queiram agir da forma com têm de agir, enquanto membros da sociedade ou de uma classe específica em seu seio. Eles têm de desejar o que objetivamente é necessário que façam. A força externa é substituída pela compulsão interna e pelo tipo particular de

energia humana, que é canalizada para os traços de caráter” (p. 69-70).

Nossa cultura e muitas outras definem uma série de interesses, atributos pessoais e comportamentos como “femininos” ou “masculinos”. As crianças aprendem e adotam muitos destes padrões precocemente. O processo de tipificação sexual descreve as maneiras nas quais o gênero biológico e suas associações culturais são incorporados nas autopercepções e no comportamento da criança. Segundo Mussen, Conger, Kagan & Huston (1995), a identidade de gênero é a aceitação que se tem da natureza biológica básica como homem ou mulher – a noção fundamental de ser menino ou menina. Gênero, ainda, é definido por Unger (1979), como toda atribuição psicológica, social e cultural que é dada a um indivíduo, enquanto mulher e/ou homem.

A variável psicológica ‘gênero’ refere-se às características que o indivíduo desenvolve e internaliza em resposta às expectativas sociais com relação a ele e ao seu sexo biológico. Não explica apenas que as diferenças se dão porque homens e mulheres são diferentes, ou porque a diferença entre os indivíduos é o sexo. Esta variável pode ser um preditor de comportamento, mais importante que a variável psicológica (Unger, 1979). A formação da identidade de gênero também não pode ser tratada a-historicamente ou a-temporalmente, legitimando a diferença sexual em nome da ‘natureza’. Assim, seguindo as tendências dos atuais estudos sobre gênero tem-se, por princípio, que as noções de ‘homem’ e ‘mulher’, ‘masculino’ e ‘feminino’ são categorias historicamente construídas, cuja especificidade passa pelas idiossincrasias de cada grupo social.

Para Unger (1989), os sexos são diferentes na medida em que seus membros acreditam nesta diferença. O próprio desenvolvimento do ser humano baseia-se nesta identificação e posterior assimilação de seu papel na sociedade. Mesmo na Psicologia, os estudos mais reverenciados, como os de Freud, Erickson, Piaget, Levinson ou Kohlberg, oferecem uma perspectiva masculina do processo evolutivo do ser humano. Somente na década de 70 é que a mulher passa a ser vista como sujeito da História, no sentido de ser vista não mais como um satélite do homem, mas como um indivíduo com um desenvolvimento peculiar e com uma produção de vida própria (Lassance & Magalhães, 1997).

O termo identidade de gênero refere-se à possibilidade de existir masculinidade e feminilidade no desempenho de papéis sociais em um indivíduo, significando que ambas as dimensões são encontradas em todas as pessoas, mas em formas e em graus diferentes. E, conforme afirma Stoller (1993), embora a masculinidade combine com a qualidade de

ser homem e a feminilidade com a qualidade de ser mulher, sexo e gênero não estão, necessariamente, relacionados. Masculinidade, ou feminilidade são definidas como qualidades que são sentidas, por quem as possuem como masculina ou feminina. Além do fundamento biológico, a pessoa obtém estas convicções a partir das atitudes dos pais, especialmente na infância, sendo estas atitudes mais ou menos semelhantes àquelas mantidas pela sociedade como um todo, filtradas pela personalidade idiossincrática dos pais. Portanto, tais convicções não são verdades eternas: elas se modificam quando as sociedades se modificam.

A feminilidade ou masculinidade é definida não apenas pelo gênero biológico, mas também por atividades e interesses (brincar com bonecas ou armas), características de personalidade (ser sensível ou independente) e relações sociais baseadas no gênero (brincar mais com meninas ou com meninos). Segundo Mussen, Conger, Kagan & Huston (1995), as qualidades masculinas ou femininas não são mutuamente exclusivas. Uma mulher pode adorar cozinhar e ainda se interessar por concertos de carros. Um homem pode ser tanto independente, quanto generoso. Em cada caso, a identidade com o gênero básico da pessoa como feminino e masculino permanece sólida. Um homem ou uma mulher que combina qualidades psicológicas femininas com atributos masculinos, às vezes é descrito psicologicamente como andrógino (Bem, 1974). O andrógino enfrenta o cotidiano social, suas regras e normas com maior fluidez e segurança, libertando-se de estereótipos e demonstrando maior flexibilidade quanto aos papéis sexuais e questões morais (Bem, 1977, Spence, Helmreich & Stapp, 1975, Oliveira, 1983, Cook, 1985).

Entre diversos estudos realizados para analisar a psicologia do gênero (Bem, 1974, Koller, Vinas & Biaggio, 1992, Strey, Blanco, Wendling, Ruwer & Borges, 1997), os estudos de Bem (1974, 1977) trouxeram várias contribuições, como a introdução de novas categorias de gênero (tipificados, andróginos e indiferenciados) e evidências empíricas de que masculinidade e feminilidade não são constructos unidimensionais e bipolares. Bem (1977) afirma que indivíduos de ambos os sexos podem desenvolver atributos masculinos e femininos de personalidade, que serão expressos em um *continuum*, de acordo com as expectativas e situações que lhes forem apresentadas socialmente. Recente revisão da literatura sobre Psicologia do gênero define esta variável como atribuição psicológica, social e cultural dada ao indivíduo, enquanto homem ou mulher. Nestes estudos, o instrumento comumente utilizado para aferir papel sexual foi o BSRI (Bem Sex-Role Inventory), desenvolvido por Bem (1974, 1977). Este instrumento readaptado por Hutz e

Koller em 1992, passou a apresentar uma nova lista de adjetivos para compor as três subescalas: masculinidade, feminilidade e neutra, que servem para avaliar gênero, representando as estereotípias culturais de ambos.

1.4 A aquisição da identidade profissional e sua relação com gênero

A identidade profissional pode ser definida como a organização particular que uma pessoa faz de seus autoconceitos, composta de elementos centrais ou vitais, constituindo-se uma organização mutável, em função da dinamicidade das relações entre o indivíduo e a cultura. Para Super (1963), o sistema de autoconceitos seria um quadro do *self* em um papel, uma situação, uma posição. Autoconceitos tendem a ser autoperpetuados, sendo confirmados, modificados, elaborados e revisados constantemente na relação com o meio: um teste de hipóteses realizado de modo deliberado e formal.

Para este autor, as ações de uma pessoa são determinadas pela maneira como se percebe. Afirma: “ao expressar uma preferência vocacional, uma pessoa traduz a uma terminologia ocupacional suas idéias sobre as pessoas que é; ao ingressar em uma ocupação, trata de instrumentar sua opinião sobre si mesma; e, ao estabilizar-se em uma ocupação, trata de alcançar sua auto-realização” (Super, 1976, p. 9). Este autoconceito é traduzido em termos vocacionais na adolescência e, portanto, torna-se essencial a qualidade de informação que o sujeito tem de si e do mercado de trabalho, pois estereotípias, distorções ou informações falsas ou incompletas levam a escolhas equivocadas. Esta tradução do autoconceito em termos vocacionais depende muito mais do modo como o indivíduo interpreta suas características, inclusive gênero, e as das profissões que conhece, do que as características que possam realmente ter tais ocupações (Lassance, 1995). Sendo o trabalho o conjunto de expectativas de papel por parte da sociedade, a “identidade profissional” seria, então, a “autopercepção, ao longo do tempo, em termos de papéis ocupacionais” (Bohoslavsky, 1977, p.55).

Chodorow (1979) afirma que, durante os primeiros anos de vida, tanto meninos, quanto meninas desenvolvem um vínculo de dependência infantil com a mãe, por ser ela a responsável cultural pelos primeiros cuidados com a criança, reforçando a universalização da subordinação feminina. O estudo realizado por Lassance e Magalhães (1997) conclui que, à medida que a personalidade se desenvolve, a qualidade das relações que a criança

desenvolve com os pais imprimirá marcas permanentes em sua personalidade e em seu processo de individuação. Assim, o desenvolvimento da identidade de gênero na menina é feito na base de uma aprendizagem gradativa dos modos de comportamento dos modelos com os quais convive constantemente, estabelecendo uma continuidade da identificação primária das fases anteriores.

O desenvolvimento de identidade de gênero na menina reveste-se de um caráter de flexibilidade e, ao mesmo tempo, de sentir-se indiferenciada, inicialmente com a mãe e, por simetria, uma indiferenciação mais geral com o mundo, principalmente nas suas relações sociais. Esta indiferenciação traduz-se num envolvimento emocional intenso com o outro, com a vida deste outro.

Na década de 70, Block (1973) descreveu que as mulheres são socializadas na direção de serem confiáveis, obedientes, honestas, comportadas, calorosas, amorosas, de se tornarem boas mães e donas de casa, com ênfase na interdependência pessoal, sendo reforçados aspectos como submissão, docilidade e capacidade de doação. São encorajados comportamentos expressivos, como a expressão verbal dos problemas e demonstração física de afeto. Estas características reduzem os padrões comportamentais valorizados culturalmente, no que tange a comportamentos considerados adequados ao mundo do trabalho. Tais comportamentos estariam circunscritos à ordem do “masculino”, ou seja, características como orientação para a competência, auto-afirmação, realização, independência, experiência e curiosidade. Por outro lado, este mesmo grupo de comportamentos traz a necessidade de ser competitivo, racional, oportunista, individualista, autônomo, características sempre desencorajadas nas meninas. Para McGoldrick (1995), separação, autonomia e diferenciação foram, pelos principais teóricos do desenvolvimento, consideradas características definidoras de maturidade, ligadas ao desenvolvimento masculino. Valores como cuidado, apego, interdependência, relacionamento e atenção ao contexto, características ligadas ao desenvolvimento feminino, foram desvalorizadas como características que afastariam o indivíduo de uma maturidade ideal.

No estudo de Lassance (1987), as mulheres pesquisadas, todas profissionais com nível universitário, não se auto-representavam como trabalhadoras: eram mães, esposas e donas de casa que trabalhavam. O trabalho era possível ou justificado em função da adequação ao gerenciamento da esfera doméstica, o que passava pelo trabalho de meio turno ou com flexibilidade de horários, denotando uma inserção secundária no mercado

de trabalho. A mulher, nesta época, via-se obrigada a mascarar o feminino, pois tomavam as condutas mais arrojadas, criativas e transformadoras como pertencentes a um mundo masculino.

Sabe-se, hoje, que a mulher insere-se no mercado de trabalho e no ensino de forma cada vez mais significativa, talvez produzindo novos códigos interpretativos relativos à identidade de gênero. Entretanto, Lassance, em outro estudo, em 1994, relata que as mulheres pesquisadas continuam a relatar o mesmo formato de integração ao social, ‘dando conta de tudo’, mas sempre privilegiando a esfera doméstica. O diferencial foi à percepção que estas mulheres tinham de estar colocando o feminino num universo masculino. Assim, permanece a interpretação que define espaços segmentados a homens e mulheres, e a sensação de invasão destas mulheres ao adentrar a parcela masculina da esfera pública (Lassance, 1995). Segundo McGoldrick (1995), ainda hoje, “... a família é vista como apoiando e nutrindo o trabalhador do sexo masculino por seu desempenho no trabalho, ao passo que as mulheres são vistas como privando suas famílias por trabalharem, e não existe nenhum sentimento de a família ser um ‘refúgio’ para as mulheres como tem sido para os homens.” (p. 35).

Para os homens, Lassance e Magalhães (1997) afirmam que a condição cultural de desempenho masculino define uma série de comportamentos que prejudicam a construção de um projeto profissional que abranja aspectos expressivos potenciais da personalidade dos homens. “O papel masculino em nossa sociedade impõe uma imagem de machismo e virilidade que é tão mutiladora para o homem, quanto à imagem de feminilidade para a mulher” (p. 54). De acordo com Tolson (1983, p. 14): “... a identidade de gênero masculina mergulha suas raízes num plano impregnado de exigências de realização – “tornar-se alguém”, “vê se fazes alguma coisa de ti””, levando os homens a valorizarem o trabalho como um fim em si mesmo. O caminho para o mundo do trabalho, a plenitude do masculino, significa para o rapaz a obrigação de exibir constantemente a sua capacidade de realização à custa da expressão de sua sensibilidade e sentimentos. Pode-se dizer, então, que a escolha profissional dos rapazes é mais uma prova e menos uma descoberta e um crescimento.

É sabido que a dicotomia masculino X feminino está inserida nas tradições de quase todas as culturas. As sociedades constroem estereótipos de gênero que se apresentam tanto no comportamento dos sujeitos, como em suas avaliações cognitivas de si mesmos e dos outros, segundo estas categorias. Neste sentido, a concepção atual do

construto teórico gênero insere-se na corrente da psicologia social cognitiva. Os estudos de Bem (1975, 1979) são referenciais para a teoria e a pesquisa sobre gênero. Em seu estudo, os indivíduos são classificados segundo três alternativas de papel sexual: andrógino, tipificado e indiferenciado. Os sujeitos tipificados e andróginos diferem quanto as suas crenças na factibilidade dos estereótipos de gênero. Sujeitos não tipificados sexualmente podem se descrever como assertivos ou sentimentais, sem que isto implique em conceitos de masculinidade e feminilidade.

O sujeito andrógino desconsidera a dicotomia masculino-feminino ao processar informações, sendo que a realidade não lhe aparece compartimentada em termos de gênero. Em vista desta flexibilidade, o papel sexual andrógino tem se mostrado mais adaptativo no contexto da sociedade moderna (Bem, 1975; Magalhães & Koller, 1994), pois teria mais facilidade de colocar-se no lugar do outro. Androginia seria, portanto, um amálgama da masculinidade e feminilidade (Koller, 1990). O conceito de andrógino é adequado aos objetivos deste estudo, de busca de possíveis diferenças na maturidade vocacional, entre os gêneros, devido a sua eficiente capacidade de se colocar no lugar do outro.

1.5 Instrumentos de medida da maturidade vocacional e da identidade de gênero

Pela necessidade de se adaptar três das cinco escalas do *CDI*, com itens referentes à realidade escolar brasileira, é importante conhecer outros instrumentos, de largo uso no país, utilizados para o trabalho em orientação vocacional..

Em 1928, o *Vocational Interest Blanck*, de Strong (1955), perguntava sobre recreação e outras preferências não diretamente relacionadas a profissões. Foi revisada e ampliada até chegar a sua última versão, em 1985, realizada por Campbell e Hansen (citados em Cronbach, 1996). Os inventários de interesses de Thurstone, o de Strong e o de Kuder (citados em Cronbach, 1996) são os mais conhecidos e utilizados no Brasil. O inventário de Thurstone foi traduzido e adaptado à nossa realidade por Angelini, sendo largamente utilizado. Através dele o indivíduo pode identificar seus interesses vocacionais, e o resultado está vinculado a uma área do conhecimento na qual os interesses do estudante estariam mais concentrados. Também é usado no Brasil o

Levantamento de Interesses Profissionais de Nero (1974), cuja principal finalidade é detectar interesses verdadeiros de estudantes que aspiram a um curso superior. Da mesma forma que os anteriores, seus resultados ficam restritos a uma área do conhecimento.

A medida *The Vocational Maturity of Ninth-Grade Boys* foi delineada e testada por Super e Overstreet (1960), propondo-se a estudar as mudanças na natureza e no grau de maturidade vocacional à medida que os garotos do grupo do *Career Pattern Study* (Super, 1955) avançavam na escola e na faculdade, ingressando no primeiro trabalho. Nessa época, os indicadores da maturidade vocacional eram os seguintes: 1) A orientação até a escolha vocacional; 2) A informação e planificação a respeito das profissões escolhidas pelo indivíduo; 3) A consistência temporal da preferência vocacional expressada; 4) A cristalização dos traços vocacionais, tais como independência, realismo, estruturação dos interesses e construtos, etc.; 5) Ligação e equilíbrio entre as atitudes, interesses e atitudes vocacionais, com características semelhantes às relatadas por Buehler (1933, citado por Super, 1957).

Uma das principais descobertas no grupo do Ensino Médio foi que certas características e comportamentos que se aceitavam como índices de maturidade vocacional não a refletiam realmente. A consciência da necessidade de se fazer uma escolha final não podia ser uma medida de maturidade vocacional em adultos jovens. Porém, na adolescência, provavelmente no período exploratório, esse índice comprovava-se útil (Super, 1957).

Assim, foi proposto pelo grupo do *Career Pattern Study* (Estudo de Padrões de Carreira, Super, 1955) que a maturidade vocacional poderia ser medida pela comparação entre os estágios de vida real (comportamental) e os esperados (cronológicos), notando-se se havia ou não concordância entre essas duas medidas. Isso significava que uma pessoa, melhor do que outra poderia estar indo ao encontro das expectativas sociais dentro do contexto da sua época. Cada um dos estágios de vida contém tarefas com as quais o indivíduo deve se confrontar de forma exitosa, antes que possa progredir para o estágio ou subestágio seguinte. Assim, a maturidade vocacional poderia ser julgada pela natureza das tarefas com as quais uma pessoa está tentando lidar, que definiriam o estágio de vida em que ela opera (Super, 1957). Esta definição de maturidade foi denominada Maturidade Vocacional I. Comparando-se o comportamento vocacional de um indivíduo com o de outros que estivessem envolvidos nas mesmas tarefas de desenvolvimento vocacional, estar-se-ia utilizando índices da Maturidade Vocacional II. Esta descrição torna-se mais

próxima da visão de maturidade vocacional proposta por Super (1996), que integra o indivíduo numa perspectiva social e psicológica.

O *Career Pattern Study* (Super, 1955) e estudos relacionados (Crites, 1978, Super & Overstreet, 1960) desenvolveram o conceito de maturidade vocacional, demonstrado na sua multidimensionalidade, explorando meios de avaliá-lo. O feito seguinte foi desenvolver métodos práticos de medida para essa dimensão. Em 1969, quando Minor, Myers e Super, citados por Super (1970), necessitaram de métodos objetivos para avaliar o impacto de um sistema de exploração vocacional, assistido por computador, em rapazes e moças da escola do Ensino Médio, o único instrumento prático disponível era a Escala de Atitudes, que mais tarde se tornou o *CMI - Career Maturity Inventory* (Crites, 1978).

A Escala de Identidade e de Atitudes Vocacionais (Holland & Holland, 1977) foi criada para medir e clarificar as características atribuídas aos estudantes que são decididos ou indecisos, em relação as suas metas vocacionais. Os resultados encontrados sugerem que os estudantes do Ensino Médio e do início do curso superior diferem em termos de características, quando se descreviam como “decididos” ou “indecisos”. Esta diferença ocorria em função do senso de identidade e da maturidade vocacional, não tendo sido encontradas diferenças consistentes em outras características.

O próximo passo de desenvolvimento foi a construção de instrumentos para uso regular. O primeiro de dois testes multidimensionais de desenvolvimento vocacional, o *CMI - Career Maturity Inventory* (Crites, 1978) foi usado na avaliação de programas vocacionais. Análises fatoriais do *CMI* demonstraram que os formulários estavam, em grande parte, saturados com fatores cognitivos. Utilizando o segundo teste multidimensional, *CDI - Career Development Inventory*, de Thompson e colaboradores (1984), Super e Nevill (1984) afirmaram que maturidade vocacional é um construto global, multidimensional e que ainda estava em processo de estudo e refinamento. Também ocorreu com o *CDI* a saturação de fatores cognitivos nos formulários, entretanto o *CDI* teve êxito em unir os dois fatores, afetivos e cognitivos, com pouca contaminação de um ou de outro. O *CDI* demonstrou consistência interna, estabilidade e validade de construto, tornando-o adequado para pesquisas, como a de Super e Nevill (1984).

Estudos *a posteriori* do *CDI* mostraram que as mudanças que poderiam ocorrer com o aumento da idade dos jovens da amostra utilizada variavam de um aspecto da maturidade para outro e de indivíduo para outro durante os quatro anos da escola de Ensino Médio (Jordaan & Heyde, 1979). Diferenças entre estudantes em anos diferentes

na escola de Ensino Médio e nos anos do *College* foram examinadas por Super e Forrest (1972), que relataram diferenças significativas entre o oitavo, décimo e décimo - segundo graus (correspondente, no Brasil, ao primeiro, segundo e terceiro anos do Ensino Médio). Segundo Jordaan e Heyde (1979, p. 134), "... sobre o desenvolvimento vocacional entre o nono e o décimo - segundo graus pode-se dizer que é irregular e desigual. Primeiro, algumas características e comportamentos são mais importantes no décimo - segundo grau do que no nono; outros, não são". Diferenças de gênero também foram examinadas. O *CDI*, Formulário I, continha inúmeros itens que foram escritos para os rapazes e outros foram escritos para as moças. Tentou-se manter um equilíbrio entre os itens relacionados com o gênero que estavam, em grande parte, relacionados com a informação profissional e a decisão vocacional. Não foi encontrada diferença de gênero na subescala A (Planejamento de Carreira), porém, diferenças pequenas, mas significativas, foram encontradas na subescala B (Exploração de Carreira) e na subescala C (Tomada de decisão). A tendência foi de as mulheres conseguirem escores mais altos nessas últimas subescalas dos que os homens. Porém, ao se preocupar em equilibrar, no formulário, as ocupações tradicionalmente relacionadas com o gênero, evitar pronomes que demonstrassem o sexo a quem se referia a pergunta e, também, colocando as iniciais do nome, ao invés do nome completo, nenhuma diferença de gênero foi encontrada (Jordaan & Heyde, 1979). A partir do que foi exposto, conclui-se que os autores, ao padronizarem o formulário final do *CDI* providenciaram um passível de uso pelos dois sexos, desenvolvendo normas baseadas em ambos.

Destaca-se, no estudo de LoCascio (1974), que para as pessoas a quem o trabalho não parece ser importante, as atitudes e informações que constituem a maturidade vocacional devem parecer irrelevantes. As razões para a falta de motivação para o trabalho ou para a orientação vocacional são variadas, entre elas falta de conscientização para a necessidade de um trabalho ou a idéia da impossibilidade de encontrar um trabalho. Apesar dos estereótipos falsos a respeito da relação entre sexo, pobreza e motivação para o trabalho, está claro que existem pessoas, ricas ou pobres, para as quais o trabalho e a carreira não parecem ser uma realidade pessoal. Assim, a disposição para uma decisão profissional deve envolver mais que maturidade vocacional, devendo envolver, também, a motivação para o trabalho ou para a carreira. Isto é verdade tanto para aqueles que vêem o trabalho como um meio de sobrevivência, para ocupar o tempo, fazer amigos, como um meio de auto-realização (Super, 1976). Outros instrumentos deverão ser capazes de medir

maturidade vocacional à luz do compromisso e envolvimento com o trabalho. Enquanto isso não ocorre, essas características podem ser julgadas subjetivamente, a partir de dados obtidos em entrevistas, sem parcialidade pelo sexo ou classe social. Agora, pelo menos, os dados de maturidade vocacional podem ser obtidos por testes padronizados, interpretando-se-os em termos de como o trabalho é percebido e do compromisso com a carreira.

Observa-se que, em função da estrutura do sistema educacional brasileiro, não se oportunizam formalmente aos jovens meios de explorarem suas possibilidades vocacionais. O ensino brasileiro não oferece oportunidades para experimentar e conhecer as diversas potencialidades inerentes ao assunto “ocupações”. É assim que os jovens chegam ao final do Ensino Médio com pouca informação sobre o mundo do trabalho e, menos ainda, sobre as multipotencialidades de cada profissão. Associado a isso, não há a prática de olhar para si mesmo, de descobrir-se. Esta combinação de desinformação e falta de experiência faz com que a escolha vocacional ocorra, quase sempre, mediante pressão (estar concluindo o Ensino Médio, a pressão da sociedade, da família e do grupo de pares) num momento de vida, quando, talvez, ainda não tenham alcançado a maturidade necessária para terem melhores condições de escolha. As teorias de desenvolvimento vocacional consideram a atividade exploratória como fundamental para a maturidade vocacional, o planejamento e as decisões sobre a carreira (Super e colaboradores, 1963). Como a estrutura do ensino brasileiro não incentiva o aluno a explorar alternativas, indispensável para escolhas consistentes, ocorre uma limitação muito grande em termos de oportunidades para uma vida profissional vocacionalmente ajustada.

Outro aspecto a ser considerado na evidência das diferenças culturais é o significado que o *trabalho* assume na vida do jovem brasileiro que, diante de uma superposição de pressões, vê-se despreparado e sozinho diante da escolha de uma profissão. Graña e Outeiral (1989) observam que é muito grande a dissociação entre trabalho e diversão em nossa cultura. Isso acarreta à escolha o simbolismo de transitar da dependência adolescente, que significa diversão, descompromisso, irresponsabilidade, para a auto-suficiência adulta, com o significado de sacrifícios em nome do trabalho e o abandono do prazer lúdico de estar com seus pares, para estar com *adultos que só falam coisas sérias e desinteressantes*. A escolha profissional, em nossa cultura, irrompe na vida do jovem tal qual o corte num cordão umbilical. Nem bem saíram do *lar*, depara-se com a

obrigação de escolher algo que, talvez, os acompanhe para toda a vida. E, geralmente, essa escolha é efetuada nos poucos meses que antecedem o vestibular. A fase do vestibular é, então, precedida e acompanhada pelas lutas internas, físicas e psicológicas que o adolescente vivencia para seu amadurecimento. Em algumas sociedades, a transição entre os papéis se dá de modo gradual, lento e contínuo, e o adolescente que está chegando à vida adulta percebe as exigências como uma continuação do que antes era determinado. O grau de responsabilidade aumenta à medida que ele vai se tornando mais maduro. Nos Estados Unidos (e em outros países com estrutura educacional semelhante), o indivíduo vem sendo preparado desde muito cedo para ingressar no mundo do trabalho e sua escolha ocorre num período de tempo – *High School e College* – disposto a existir para, também, conferir à decisão ocupacional um elo consistente na passagem da adolescência à vida adulta. Assim, ao jovem americano é concedido um espaço onde pode, de forma exploratória e não repentina, ir pouco a pouco se aproximando do trabalho, experimentando escolhas, vivendo suas dúvidas e enfrentando, gradativamente, a necessidade de dar preferência a *uma* profissão.

O *BSRI – Bem Sex Role Inventory* (Bem, 1974, 1977) é o instrumento mais comumente utilizado para aferir papel sexual, tendo sido elaborado com o objetivo de avaliar o gênero dos indivíduos. O *BSRI* caracterizava, em sua forma original, uma pessoa como masculina, feminina ou andrógina, de acordo com algumas características de personalidade vinculadas aos papéis sociais sexuais. Foi readaptado por Hutz e Koller em 1992, passando a apresentar uma nova lista de adjetivos para compor as três subescalas: masculinidade, feminilidade e neutra, que servem para avaliar gênero, representando as estereotípias culturais de ambos.

Bem (1974), em seu primeiro estudo com o *BSRI* conclui que: a) dimensões da masculinidade e da feminilidade são empiricamente e logicamente independentes; b) o conceito de androginia psicológica é fidedigno e está definido operacionalmente pela obtenção, ou de índices altos ou de índices baixos, em ambas as escalas de masculinidade ou feminilidade e c) escores altamente tipificados sexualmente não refletem uma tendência geral para responder em uma direção socialmente desejável, mas uma tendência específica para se autodescrever e concordância com os padrões de comportamento desejáveis para homens e mulheres.

O *BSRI* foi revisado posteriormente (Bem, 1977) com contribuições de Spence, Helmreich e Stapp (1975). Estes autores argumentaram que os indivíduos andróginos

deveriam apresentar apenas altos índices nas escalas de feminilidade e masculinidade e indivíduos que obtivessem baixos níveis em ambas as escalas deveriam ser classificados como 'indiferenciados'. Surgiu, assim, uma nova categoria. Após ter sido adaptado à cultura brasileira por Oliveira (1982) e reavaliado por Koller, Hutz, Vargas e Conti (1990), Hutz e Koller (1992) chegaram à versão final do instrumento, tendo sido esta a utilizada neste trabalho.

Desse modo, procurou-se analisar no presente trabalho se haveria alguma relação entre maturidade vocacional e a variável gênero. Também se justificou pela necessidade de se acrescentar aos poucos instrumentos confiáveis, já utilizados no Brasil, outro que melhor instrumentalize os profissionais que trabalham em orientação vocacional, possibilitando maior eficácia nos processos de orientação, bem como maior eficiência e qualidade nas pesquisas desenvolvidas na área.

II. MÉTODO

2.1 Participantes

Participaram dessa pesquisa 98 estudantes da terceira série do ensino médio, sendo quarenta e oito do sexo masculino e cinquenta do sexo feminino, de escolas públicas e particulares, da cidade de Passo Fundo.

Foram formados os seguintes grupos:

Grupo 1 - composto por quarenta e oito estudantes, do sexo masculino, com idades entre dezessete e dezenove anos, cursando o terceiro ano do ensino médio.

Grupo 2 - composto por cinquenta estudantes, do sexo feminino, com idades entre dezessete e dezenove anos, cursando o terceiro ano do ensino médio.

2.2 Instrumentos e procedimentos

Foram utilizados dois instrumentos: o *IDP - L'Inventaire de développement professionnel* (Dupont & Marceau, 1982), para medir a maturidade vocacional e o *BSRI - Bem Sex Role Inventory* (Bem, 1974, 1977), para avaliar a variável gênero.

2.2.1 IDP - Inventário de Desenvolvimento Profissional

O instrumento consistiu em uma adaptação do *IDP - L'Inventaire de développement professionnel* (Dupont & Marceau, 1982) que, por sua vez, é uma adaptação do *CDI - Career Development Inventory, Volume I: User's Manual* (Thompson, Lindeman, Super, Jordaan & Myers, 1981), para a realidade brasileira. Como as diferenças culturais são muito grandes, em nível de organização escolar, entre os

Estados Unidos e o Brasil, optou-se pelo instrumento já adaptado para o Canadá, cujos itens estavam mais próximos da realidade brasileira. O *IDP* foi traduzido do francês para o português e novamente para o francês.

O *IDP* compõe-se de seis escalas, sendo quatro escalas separadas, que medem quatro dimensões do desenvolvimento profissional e três combinações dessas quatro escalas de base.

Escala A: Planejamento da carreira: 25 questões

Escala B: Exploração de carreira: 25 questões

Escala C: Tomada de decisão: 20 questões

Escala D: Informação profissional sobre o mundo do trabalho: 40 questões

Escalas A e B (soma dos escores): Desenvolvimento da carreira: atitudes

Escalas C e D (soma dos escores): Desenvolvimento da carreira: conhecimentos e habilidades

Escala do escore total: soma total das escalas A, B, C e D..

No original a escala A e a escala B apresentam correlações muito confiáveis com medidas cognitivas, como os testes de aptidão escolar e de rendimento. A análise fatorial mostra um fator diferente das escalas C e D. Estas últimas tem uma correlação aumentada com os testes de aptidão e rendimento escolar. A pessoa que utiliza o *IDP - L'Inventaire de développement professionnel* (Dupont & Marceau, 1982) pode escolher aquela que é mais específica ou que é mais geral, logo que faz a escolha entre as escalas disponíveis. Pode fazer uma seleção entre as escalas que convém à aplicação particular que quer fazer para seu trabalho prático ou pesquisa.

Os itens das duas primeiras escalas discriminadas a seguir sofreram modificações menores na adaptação para a versão em Português. As outras duas foram refeitas para que o instrumento pudesse ser utilizado com a população brasileira, adaptando aspectos relativos ao sistema educacional brasileiro.

O instrumento original (*IDP*) é um inventário com 110 itens que medem quatro dimensões específicas do desenvolvimento vocacional. As duas primeiras escalas que sofreram pouca transformação são as seguintes: 1) *Planejamento de Carreira* é uma subescala de vinte e cinco itens, através das qual o aluno indica quais os projetos de

carreira que ele tem feito, ou até que ponto ele está engajado na escolha da carreira. Por exemplo: ir à livraria ou à biblioteca para localizar informações sobre as profissões. As questões exigem, também, que o aluno avalie seus próprios conhecimentos do tipo de trabalho que ele gostaria de fazer, o que as pessoas realmente fazem na profissão que ele espera escolher, as aptidões e a formação necessária, etc. É uma escala que mede atitudes e o grau de planejamento de que uma pessoa é capaz. 2) *Exploração de carreira* é uma subescala que contém vinte e cinco itens, e solicita ao estudante a possibilidade de considerar o uso de várias fontes para informação profissional e verifica o uso que ele faz de cada fonte. Ambas as escalas são atitudinais e se constituem numa medida da qualidade das atitudes exploratórias. As duas escalas abaixo apresentadas foram alteradas, buscando-se respeitar o que cada uma media. 3) *Tomada de Decisão*: consiste em vinte descrições de situações onde as pessoas tomam decisões em relação às suas carreiras, pedindo ao respondente para selecionar a melhor alternativa, dentre várias soluções propostas. A escala mede a habilidade de aplicar os conhecimentos adquiridos e a perspicácia no planejamento da carreira e na tomada de decisão. 4) *Informação sobre o mundo do trabalho*: contém quarenta itens que avaliam o conhecimento sobre tarefas de desenvolvimento vocacional e o conhecimento da estrutura do mundo do trabalho, a partir de uma amostra de profissões. Essas duas últimas são escalas cognitivas e medem a habilidade aplicar os princípios da tomada de decisão e a tomada de consciência da carreira e o conhecimento das profissões.

Durante o desenvolvimento do instrumento utilizaram-se as letras A, B, C e D para designar as escalas adaptadas. As escalas originais foram indicadas pelas letras AW, BW, CW e DW. Procedeu-se à adaptação das questões e, quando não foi possível, à eliminação de algumas. A configuração final foi a seguinte (Anexo 1):

| | | |
|----------------------------|---|----------------------------|
| Escala AW, com 25 questões | → | Escala A, com 23 questões. |
| Escala BW, com 25 questões | → | Escala B, com 22 questões. |
| Escala CW, com 20 questões | → | Escala C, com 17 questões. |
| Escala DW, com 40 questões | → | Escala D, com 23 questões. |

2.2.2 BSRI – Bem Sex Role Inventory (Bem, 1974, 1977).

É o instrumento mais comumente utilizado para aferir papel sexual, tendo sido elaborado com o objetivo de avaliar o gênero dos indivíduos. Foi adaptado para o Brasil por Oliveira (1983) e readaptado por Hutz e Koller (1992), consistindo numa lista de sessenta adjetivos, sendo que vinte compõe a escala masculina, vinte a escala feminina e vinte a escala neutra. Os respondentes devem marcar ao lado de cada adjetivo os números 1, 2, 3, 4, 5, 6 ou 7, sabendo que o número um deve ser colocado quando a característica *nunca* está presente em seu comportamento e o número sete quando a característica está *sempre* presente. O número quatro estabelece um meio termo entre os dois extremos (Anexo 2). O gênero é definido através dos escores obtidos e classificados de acordo com as regras a seguir (Koller, 1990):

a) Tipificados sexualmente:

Masculino: escore acima da mediana 4,40 na escala de masculinidade e escore abaixo da mediana 4,75 na escala de feminilidade.

Feminino: escore acima da mediana 4,75 na escala de feminilidade e escore abaixo da mediana 4,40 na escala de masculinidade

b) Andrógino: escore acima da mediana 4,40 na escala de masculinidade e escore acima da mediana 4,75 na escala de feminilidade.

c) Indiferenciado: escore abaixo da mediana 4,40 na escala de masculinidade e escore abaixo da mediana 4,75 na escala de feminilidade.

III. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados serão apresentados em duas etapas. A primeira consiste nas análises referentes ao Inventário de Desenvolvimento Profissional (consistência interna, correlação linear e análise fatorial). A segunda etapa apresenta os resultados obtidos pelo IDP e o BSRI, para verificar diferenças de gênero e maturidade vocacional, através de estatísticas descritivas da amostra e análise de variância.

3.1 Inventário de Desenvolvimento Profissional

A análise dos resultados obtidos com este instrumento foi realizada através do cálculo do Coeficiente Alfa de Cronbach, de correlação linear e de análise fatorial.

3.1.1 Consistência interna

O coeficiente α de Cronbach, por meio do seu índice, garante a congruência e a consistência interna entre todos os itens de um mesmo teste. Pasquali (1997) considera que o coeficiente de alfa vai de zero a um, com o zero indicando ausência total de consistência interna dos itens e o um, a presença de consistência de 100%. Assim, considera que o teste é preciso quando atinge um coeficiente de fidedignidade que se aproxima de 1. Quando atinge o coeficiente abaixo de 0,70, o teste é inaceitável. Foi utilizado este teste para avaliar a precisão das escalas do Inventário de Desenvolvimento Profissional, adaptadas para a realidade educacional brasileira, em comparação com o instrumento original, *IDP - L'Inventaire de développement professionnel* (Dupont & Marceau, 1982). Segundo estas autoras, as escalas Planificação de carreira (A), Exploração de carreira (B), Tomada de decisão (C), Informação profissional (D), Desenvolvimento de carreira – atitudes (AB), Desenvolvimento de carreira – conhecimentos e habilidades (CD) e Total (ABCD) medem, respectivamente, A – planejamento vocacional; B – uso e disposição de fontes para obter informações profissionais; C – habilidade para aplicar as informações obtidas; D – conhecimento sobre

a estrutura do mundo do trabalho e sobre as profissões; AB – combinação das escalas A e B, aumentando a fidelidade da medida de atitudes; CD – combinação das escalas C e D, que medem dois tipos de conhecimentos que tem alta correlação entre si, conhecimento dos elementos a considerar para uma tomada de decisão e conhecimento sobre o mundo do trabalho, Total – combinação das escalas ABCD e constitui um tipo de medida da maturidade vocacional.

A Tabela 1 apresenta o coeficiente de fidelidade, em termos de consistência interna (coeficiente Alfa de Cronbach) das quatro escalas separadas (Planificação, Exploração, Tomada de decisão e Informação profissional) e das escalas composta AB e composta CD e do Total (somatório das escalas A + B + C + D). Em cada caso, os coeficientes são apresentados em relação à amostra total ($N = 98$).

As medidas de consistência interna das escalas combinadas têm o valor de 0,91 e 0,71, demonstrando alcançar um grau de fidelidade suficiente para que se possa utilizá-las em orientação individual e para a análise das diferenças entre grupos (por sexo e por gênero). Uma conclusão semelhante aplica-se às escalas Planificação (A) e Exploração (B), com coeficientes respectivos de 0,89 e 0,82. No entanto, o coeficiente de fidelidade das escalas Tomada de decisão (C) e Informação (D) são de 0,36 e 0,68 somente. Estes coeficientes sugerem que se aprofunde a análise destas escalas, especialmente a escala Tomada de decisão (C), para readaptação, visando ao uso deste instrumento na orientação profissional. O instrumento original obteve baixo coeficiente de fidelidade nesta mesma escala (0,65).

Tabela 1. Coeficiente de Fidelidade

(Alfa) das Escalas

| Escalas | Alfa |
|-----------------------|------|
| Planificação (A) | 0,89 |
| Exploração (B) | 0,82 |
| Tomada de decisão (C) | 0,36 |
| Informação (D) | 0,68 |
| Composta AB | 0,91 |
| Composta CD | 0,71 |
| Total (ABCD) | 0,90 |

3.1.2 Correlação linear

Nesta situação, não se buscou uma relação de causa e efeito, nem uma simples comparação entre grupos, como nas pesquisas descritivas, mas verificar se existia alguma relação concomitante entre as variáveis (sexo, gênero e maturidade vocacional) no grupo de participantes. É conveniente lembrar que o *coeficiente de correlação* não é independente da amostra em que foi obtido e, por isso, não é uma medida absoluta, só podendo ser interpretado nas condições concretas da amostra da qual foi extraído (Steglich, 1999).

A Tabela 1 apresenta as correlações entre as escalas originais (AW, BW, CW, DW, ABW, CD e ABCDW) e as escalas adaptadas (A, B, C, D, AB, CD, ABCD) do Inventário do Desenvolvimento Profissional, sendo que os resultados das escalas originais foram obtidos através de uma simulação linear com os resultados das escalas adaptadas. As escalas que obtiveram correlação (valores acima de 0,50) serão explicadas na Tabela 2 e nas Figuras 2, 3, 4 e 5 a seguir.

Tabela 1. Correlação Linear Simples entre as Escalas do IDP

| Variáveis | A | B | C | D | AB | CD | $\frac{ABC}{D}$ | AW | BW | CW | DW | ABW | CDW |
|-----------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-----------------|-------------|------|------|------|------|------|
| B | 0,52 | | | | | | | | | | | | |
| C | 0,17 | 0,30 | | | | | | | | | | | |
| D | 0,25 | 0,16 | 0,46 | | | | | | | | | | |
| AB | 0,90 | 0,84 | 0,26 | 0,24 | | | | | | | | | |
| CD | 0,25 | 0,25 | 0,77 | 0,92 | 0,29 | | | | | | | | |
| ABCD | 0,88 | 0,83 | 0,40 | 0,41 | 0,98 | 0,47 | | | | | | | |
| AW | <u>1,00</u> | 0,52 | 0,17 | 0,25 | 0,90 | 0,25 | 0,88 | | | | | | |
| BW | 0,52 | <u>1,00</u> | 0,30 | 0,16 | 0,84 | 0,25 | 0,83 | 0,52 | | | | | |
| CW | 0,17 | 0,30 | <u>1,00</u> | 0,46 | 0,26 | 0,77 | 0,40 | 0,17 | 0,30 | | | | |
| DW | 0,25 | 0,16 | 0,46 | <u>1,00</u> | 0,24 | 0,92 | 0,41 | 0,25 | 0,16 | 0,46 | | | |
| ABW | 0,89 | 0,85 | 0,26 | 0,24 | <u>1,00</u> | 0,29 | 0,98 | 0,89 | 0,85 | 0,26 | 0,24 | | |
| CDW | 0,26 | 0,23 | 0,70 | 0,96 | 0,28 | <u>0,99</u> | 0,46 | 0,26 | 0,23 | 0,70 | 0,96 | 0,28 | |
| ABCDW | 0,86 | 0,82 | 0,43 | 0,47 | 0,97 | 0,53 | <u>1,00</u> | 0,86 | 0,82 | 0,43 | 0,47 | 0,97 | 0,52 |

Os valores encontrados na correlação entre as escalas originais Planificação [(AW), Exploração (BW), Tomada de decisão (CW), Informação (DW), composta Atitudes (ABW), composta Conhecimentos e Habilidades (CDW) e Total (AWBWCWDW)] e as escalas adaptadas (A, B, C, D, AB, CD e ABCD), ($r = 1,00$; $r = 0,99$) representam uma correlação perfeita e positiva, demonstrando o quão estreitamente as escalas originais e adaptadas ficaram relacionadas.

A Figura 2 apresenta a correlação entre as variáveis da Escala A (Planejamento de Carreira) e Escala B (Exploração de Carreira), adaptadas à realidade educacional brasileira, confirmando uma correlação positiva, corroborando o fato de ambas as escalas serem atitudinais, isto é, constituírem *medidas de atitudes* tomadas pelos participantes, no que diz respeito a planejar e a explorar possibilidades para suas carreiras. As pesquisas e a teoria (Dupont & Marceau, 1982; Super, 1980) demonstram que os alunos do Ensino

Médio estão num estágio exploratório sobre o que pensam para planejar suas carreiras, demonstrado pelos dados obtidos.

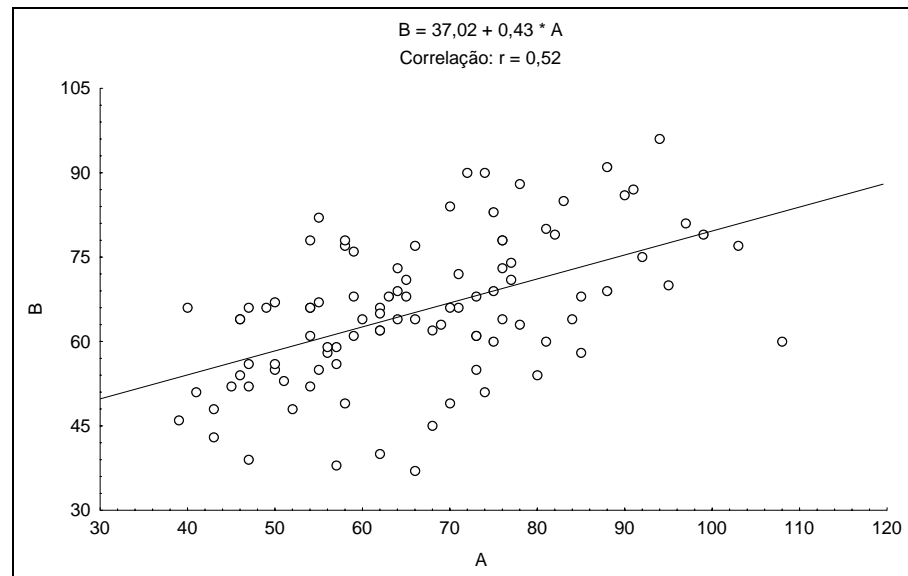


Figura 2. Correlação entre Escala A – Planejamento de carreira e Escala B – Exploração (adaptadas à realidade educacional brasileira)

Nas Figuras 3 e 4, a seguir, a correlação positiva encontrada entre a escala Planificação (adaptada) e a Escala Exploração (original), bem como entre a escala Planificação (original) e a escala Exploração (adaptada), demonstra que, independentemente de se modificarem as questões, tanto quanto o número de itens nas escalas para utilizá-las na realidade educacional brasileira, as respostas encontradas não ficaram prejudicadas. Presume-se, portanto, que a adaptação do Inventário de Desenvolvimento Profissional à realidade educacional brasileira, nessas escalas, foi adequada, o que indica que o IDP pode ser utilizado em sua forma adaptada com jovens brasileiros. Certamente outros estudos de validação são necessários.

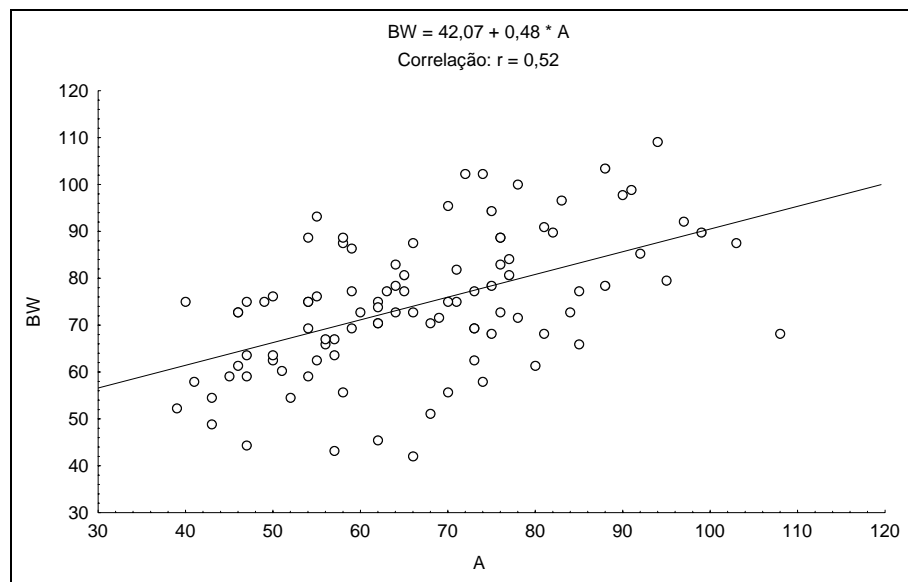


Figura 3. Correlação entre as escalas A – Planejamento de Carreira (adaptada à realidade brasileira) e BW – Exploração de Carreira

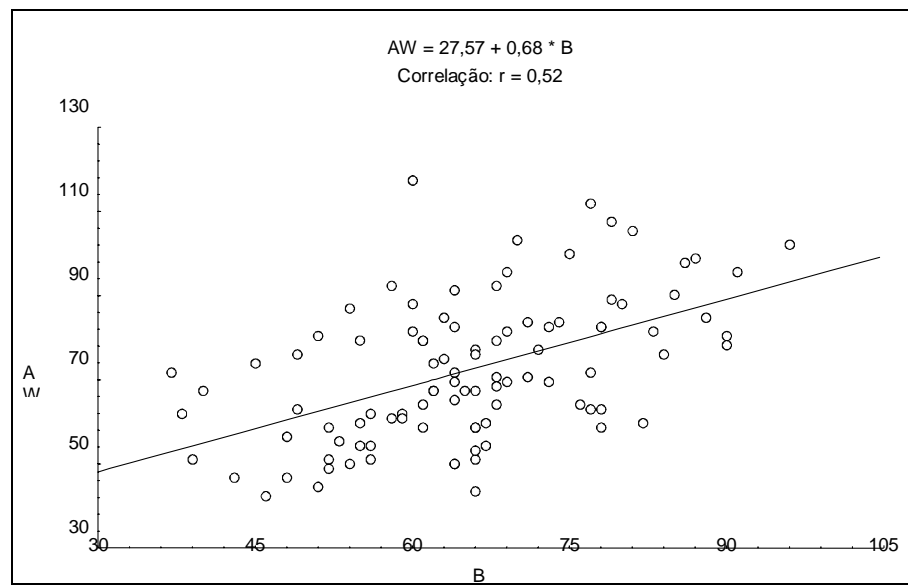


Figura 4. Correlação entre as Escalas B - Exploração de Carreira - (adaptada à realidade educacional brasileira) e AW - Planejamento de Carreira

Na Figura 5, a correlação também foi positiva ($r = 0,52$) entre as escalas Planificação e Exploração do instrumento original, confirmando o que anteriormente foi analisado na Figura 2.

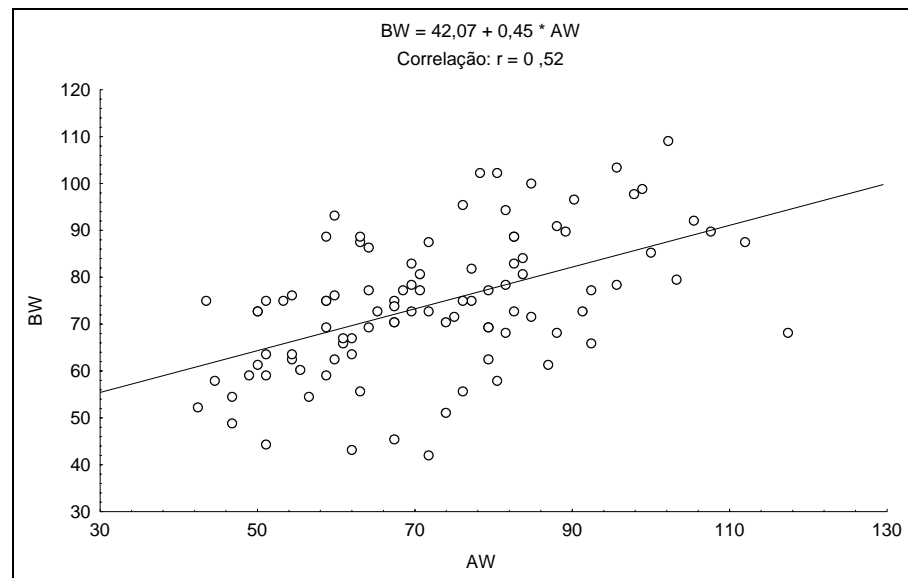


Figura 5. Correlação entre Escala AW – Planejamento de carreira e Escala BW – Exploração de carreira

3.2 BSRI e Inventário de Desenvolvimento Profissional

Aqui serão descritos os resultados do BSRI e efetuada a comparação entre este e o IDP, através de estatísticas descritivas e análises de variância.

3.2.1 Análise descritiva

A primeira parte desta análise estatística consiste em sumarizar e descrever os dados obtidos através do uso de Figuras e Tabelas. Assim, a Figura 7 apresenta a distribuição da amostra em termos do atributo sexo (homens e mulheres). A amostra inicial era composta por cinquenta homens e cinquenta mulheres, entretanto dois homens não responderam aos instrumentos.

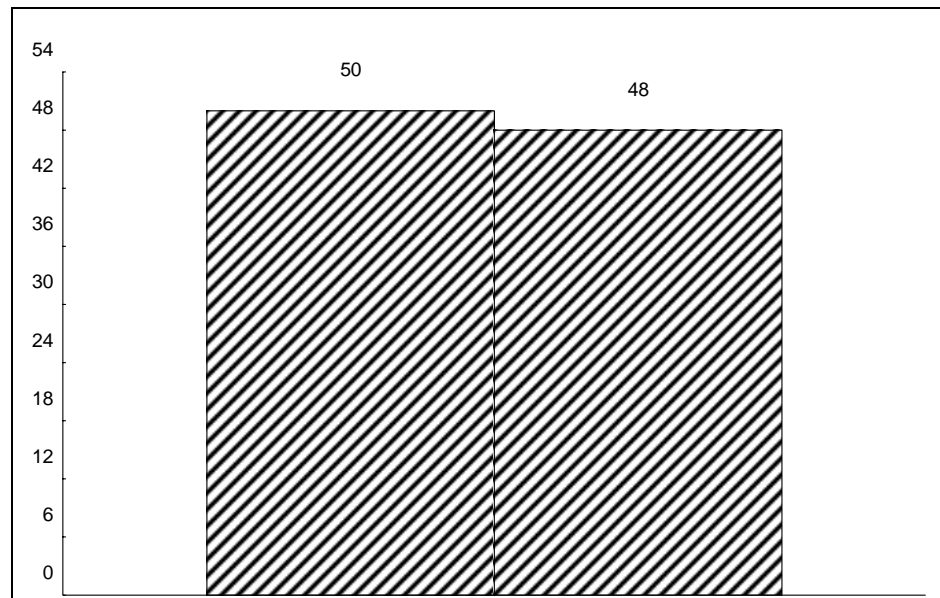


Figura 7. Distribuição dos participantes por sexo

A Figura 8 apresenta a distribuição dos participantes da amostra de acordo com as respostas obtidas pelo BSRI. Nota-se que 54 participantes estão incluídos no gênero “tipificado”, o que significa que têm bem claro seu papel definidos socialmente como masculino ou feminino. O sexo é composto de características homogêneas, estáveis e irreversíveis e a conformidade decorrente dessa forte diferenciação entre os sexos exerce uma função importante com relação à adaptação pessoal e social dos seres humanos (Koller, 1990). Uma vez que gênero é definido como toda atribuição psicológica, social e cultural que é dada ao indivíduo, enquanto mulher ou homem, a amostra pesquisada evidencia um número maior de participantes que se percebem como tendo características tipificadas, ou seja, percebem-se enquanto seres masculinos ou femininos.

Vinte e sete participantes apresentam gênero indiferenciado, o que significa que estes obtiveram baixos índices nas escalas masculina e feminina, opostas às respostas dos andróginos, no BSRI. Em pesquisas realizadas por Bem (1977), associadas a outro instrumento de auto-estima (Spence, Helmreich & Stapp, 1975), os resultados revelaram que os indiferenciados apresentam menor auto-estima que os andróginos, desempenhando em nível suficiente, embora em grau menor, os comportamentos masculinos e/ou femininos para garantir as devidas designações.

O restante dos participantes ($n = 17$) ajusta-se à categoria andrógino, possuindo, equilibrada e simultaneamente, um alto número de traços identificados na cultura como fortemente femininos e fortemente masculinos (Bem, 1977, Oliveira, 1983, Spence, Helmreich & Staap, 1975). Bem (1974, 1977) afirma que essa categoria de constelação de personalidade pode facilitar efetivamente o comportamento em uma variedade de situações sociais, mais do que causar déficit no comportamento, por confundir a identidade dos papéis sexuais. Para Huston (1983), androginia é um amálgama de masculinidade e feminilidade, não sendo apenas uma combinação de características masculinas e femininas.

Em Psicologia, como em outras áreas do conhecimento, a feminilidade e a masculinidade têm sido conceituados como dois pólos extremos de um contínuo, e um indivíduo poderia ser feminino ou masculino e não ambos. Essa dicotomia servia para obscurecer a hipótese plausível de que muitos indivíduos poderiam ser andróginos, dependendo da situação apropriada para expressão destes comportamentos.

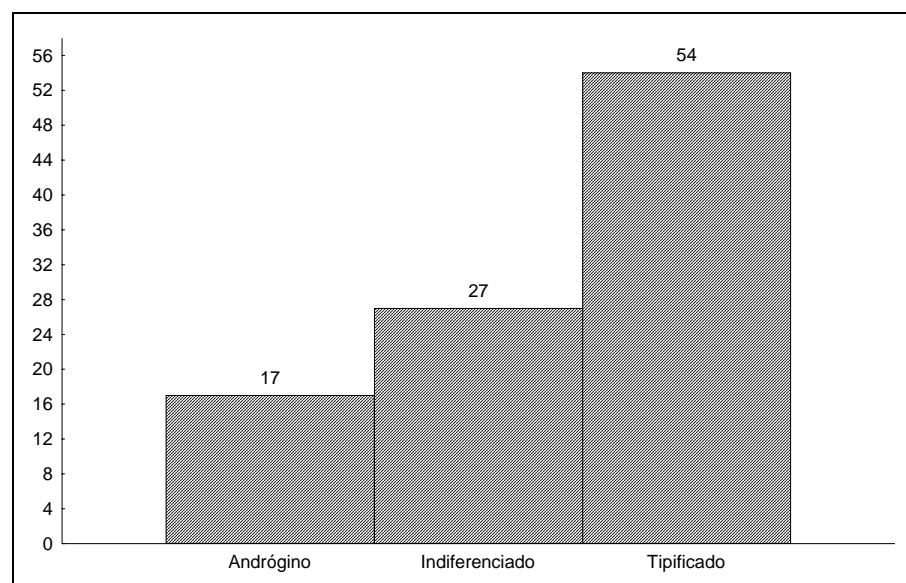


Figura 8. Distribuição dos participantes por gênero

As Figuras 9 a 12 mostram a distribuição dos escores de cada escala do Inventário de Desenvolvimento Profissional ($N = 98$), adaptadas à realidade educacional brasileira, evidenciando-se que os histogramas estão próximos de uma distribuição normal. A distribuição na Escala A – Planificação de Carreira - (Figura 9) teve sua concentração nos

escores mais baixos, permitindo supor que isso tenha ocorrido em função de essa escala indicar quais os projetos de carreira que efetivamente o participante tenha feito, ou até que ponto ele está engajado em sua escolha da carreira. Sabe-se que os jovens pouco planejam sua carreira, o que permite conjeturas sobre a dificuldade encontrada nesta faixa etária para traduzir seu autoconceito em escolhas vocacionais (Super e colaboradores, 1963).

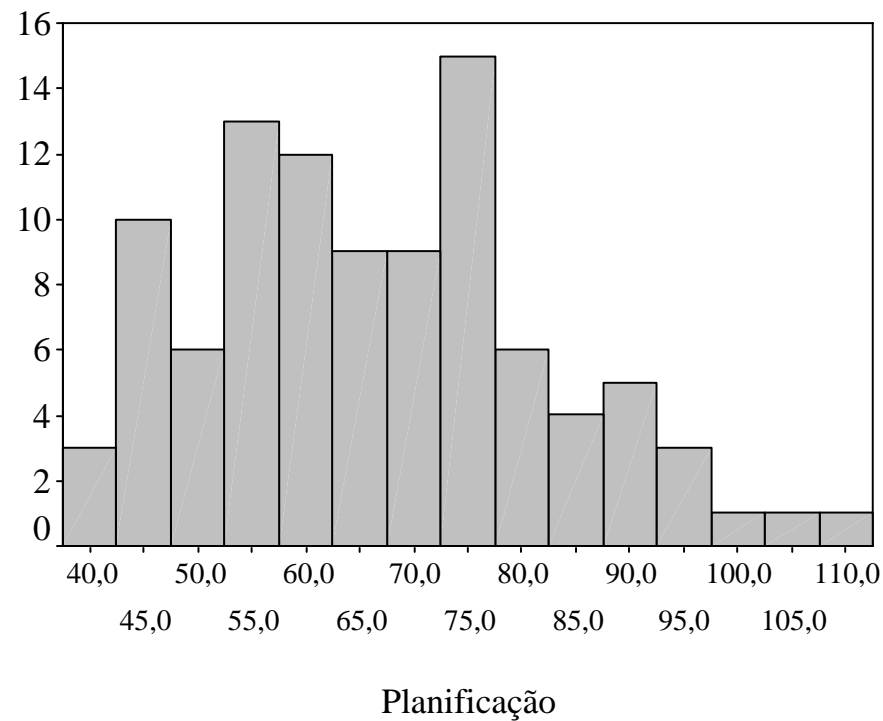


Figura 9. Escala A – Planificação de Carreira

A distribuição dos escores, principalmente na Escala B – Exploração de Carreira (Figura 10), está mais próxima da distribuição normal. Esta escala diz respeito ao uso que os estudantes fazem de fontes para obter informações sobre profissões. Supõe-se que isso ocorreu em função de a amostra ser composta por alunos do terceiro ano do Ensino Médio, momento em que as escolas já providenciaram aos alunos contatos com o mundo das profissões, auxiliando-os no processo exploratório.

Neste estágio, que ocorre desde a adolescência (quatorze anos) até o início da vida adulta (vinte e quatro anos), os indivíduos deparam-se com as tarefas evolutivas de cristalização, especificação e implementação de uma escolha ocupacional. Através da

exploração das ocupações, completam a tarefa de especificar uma opção ocupacional, traduzindo seu autoconceito em escolhas vocacionais (Super e colaboradores, 1963). Esta tradução ocorre mediante identificações com modelos de adultos ou, ainda, experimentando papéis nos quais aprende que determinados atributos são convenientes a determinadas ocupações (Pelletier, Noiseux & Bujolds, 1982).

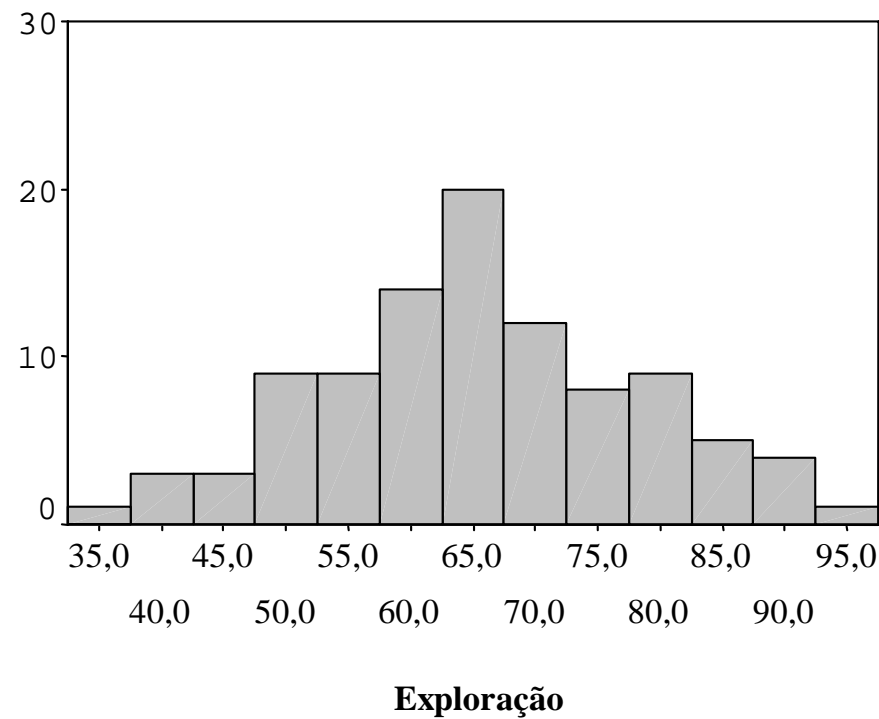


Figura 10. Escala B – Exploração de Carreira

As Figuras 11 e 12 são escalas cognitivas (Tomada de decisão e Informação sobre o mundo do trabalho) e avaliam dois tipos de conhecimentos que têm alta correlação entre si, ou seja, o conhecimento dos itens a considerar para uma tomada de decisão sobre a carreira e o conhecimento sobre o mundo do trabalho. Combinando as duas escalas, obteve-se uma escala cognitiva concisa.

A Figura 11 reflete a distribuição dos escores na Escala C – Tomada de Decisão e diz respeito às habilidades de uma pessoa para aplicar os conhecimentos adquiridos e qual é sua perspicácia ao planejar sua carreira e tomar decisões sobre ela. Os escores ficaram mais concentrados no centro da distribuição, deixando transparecer que a maioria dos participantes da pesquisa está utilizando bem os conhecimentos obtidos sobre as

profissões, sendo hábil para aplicar os princípios de tomada de decisão. De acordo com Dupont e Marceau (1982), as pessoas que são capazes de solucionar os problemas de orientação colocados nas descrições que compõem os itens desta escala estão aptas a tomar boas decisões em relação à sua carreira. Isso ficou claro na distribuição dos escores a seguir, que reflete um número alto de participantes tomando decisões apropriadas para a escolha profissional, confirmando a definição do construto de maturidade vocacional, essencial para Super (1977, p. 294), que o definiu como “uma prontidão para arcar com as tarefas evolutivas de um estágio de vida, para tomar decisões profissionais requeridas socialmente, e arcar apropriadamente com as tarefas pelas quais a sociedade confronta o jovem e o adulto”. Esses resultados contrariam as informações em relação como o Ensino Médio, no Brasil, prepara os estudantes para o trabalho, bem como sobre as informações que são prestadas sobre as profissões. Deduz-se que isto pode ter ocorrido em função da amostra ser composta por estudantes de uma escola particular e de uma escola pública, porém modelo na região, locais onde é realizado um trabalho de orientação vocacional mais efetivo e informações são prestadas pela própria universidade existente na cidade.

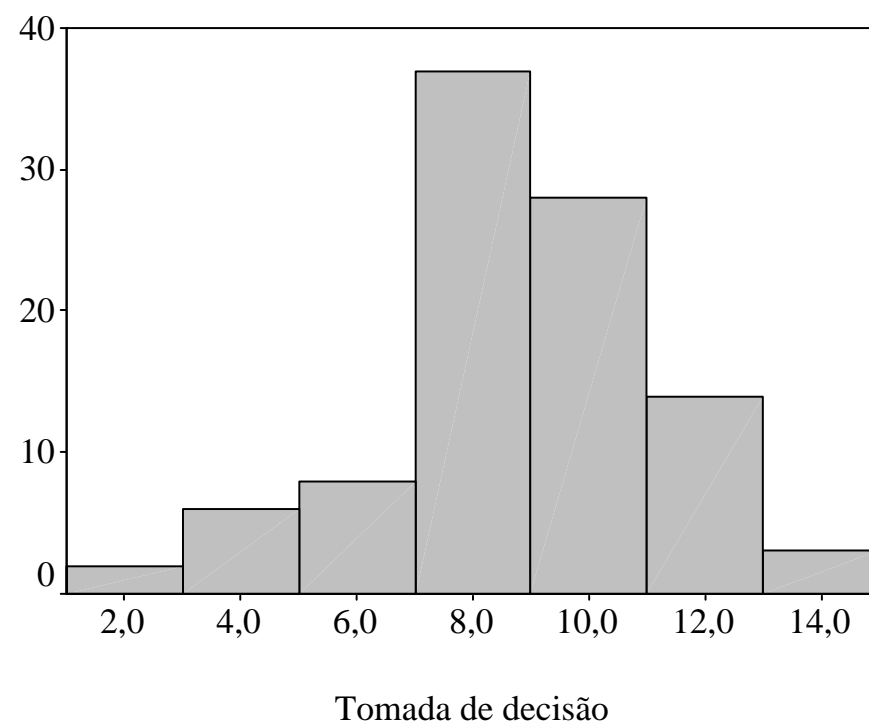


Figura 11. Escala C – Tomada de Decisão

A Figura 12 apresenta a distribuição dos escores na Escala D - Informação sobre o Mundo do Trabalho. Esta não é uma distribuição normal, concentrando os valores nos escores mais altos e este resultado revela que os participantes têm informações sobre a estrutura do mundo do trabalho e conhecem as profissões, o que lhes permite ter mais consciência sobre sua carreira. De acordo com Pelletier e colaboradores (1982), para fazer uma escolha profissional aproximada aos interesses e ao nível de escolaridade, o jovem deve ter acumulado informações relativas ao seu meio e a si mesmo para, depois, elaborar uma representação organizada das ocupações e de sua própria pessoa.

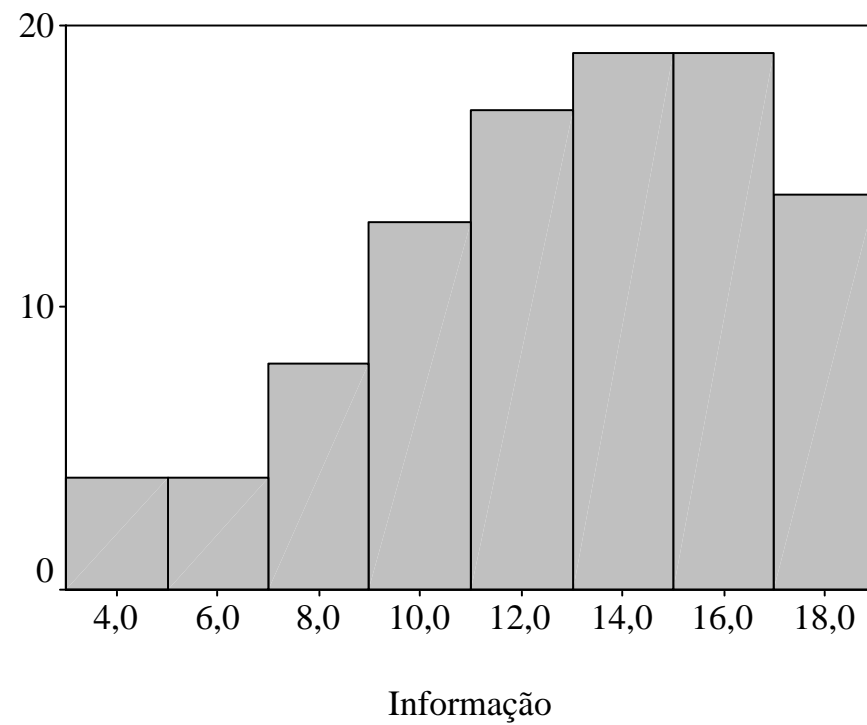


Figura 12. Escala D – Informação sobre o Mundo do Trabalho

Em todas as Tabelas descritivas (Tabelas 3, 4, 5 e 6) foi realizada uma simulação linear em relação às escalas do instrumento original, demonstrando quais escores seriam obtidos se os mesmos participantes respondessem, também, ao Inventário de Desenvolvimento Profissional na forma original.

A Tabela 3 apresenta os resultados da análise estatística descritiva das escalas do IDP. Nas Escalas Planificação e Exploração os valores das respostas poderiam variar de

um a cinco pontos, perfazendo totais máximos de cento e quinze pontos para a Escala Planificação e de cento e dez para a Escala Exploração. Na Escala Planificação, o valor encontrado para a média e desvio padrão foram ($m = 66,48$; $dp = 15,46$) e para a Escala Exploração ($m = 65,36$; $dp = 12,72$). Isto mostra que, na Escala Exploração, as respostas dos participantes foram mais homogêneas, podendo-se supor que, para este grupo, o comportamento exploratório apresenta-se de forma semelhante entre eles. As tarefas relacionadas ao estágio exploratório do desenvolvimento vocacional, segundo Super e colaboradores (1963), envolvem a cristalização e a especificação de uma preferência vocacional, tarefas evolutivas tipicamente encontradas desde o início até o final da adolescência.

O mesmo ocorreu em relação às Escalas Tomada de Decisão e Informação, nas quais os valores das respostas variavam de zero a um, perfazendo totais máximos de quinze pontos para a Escala Tomada de Decisão e de 18 pontos para a Escala Informação. Para a Escala Tomada de Decisão a média e desvio padrão foram ($m = 8,27$; $dp = 2,34$) e na Escala Informação, ($m = 12,3$; $dp = 3,81$). As respostas na Escala Tomada de Decisão apresentam uma média menor ($m = 8,27$) e um desvio padrão menor ($dp = 2,34$), indicando que, para esta amostra, os participantes responderam de forma mais semelhante aos problemas de orientação que são apresentados na escala. Em relação às habilidades para aplicar os princípios da tomada de decisão, este grupo encontra-se num mesmo patamar. Os cálculos realizados para as escalas originais são uma simulação linear.

Tabela 3. Estatística descritiva do Inventário de Desenvolvimento Profissional ($N = 98$)

| Escalas adaptadas | Mínimo | Máximo | Média | dp |
|---------------------------------------|--------|--------|--------|-------|
| Planificação | 39 | 108 | 66,48 | 15,46 |
| Exploração | 37 | 96 | 65,36 | 12,72 |
| Tomada de decisão | 1 | 14 | 8,27 | 2,34 |
| Informação | 3 | 18 | 12,33 | 3,81 |
| Atitudes | 85 | 190 | 131,84 | 24,58 |
| Conhecimento e habilidades | 6 | 32 | 20,59 | 5,31 |
| Total | 97 | 216 | 152,43 | 26,61 |
| Escalas originais | Mínimo | Máximo | Média | dp |
| Planificação (original) | 42,39 | 117,39 | 72,26 | 16,80 |
| Exploração (original) | 42,05 | 109,09 | 74,27 | 14,46 |
| Tomada de decisão (original) | 1,18 | 16,47 | 9,72 | 2,75 |
| Informação (original) | 5,22 | 31,30 | 20,83 | 6,38 |
| Atitudes (original) | 94,66 | 211,26 | 146,53 | 27,25 |
| Conhecimento e habilidades (original) | 9,31 | 47,77 | 30,56 | 8,04 |
| Planificação (original) | 110,59 | 250,29 | 177,09 | 30,49 |

Na Tabela 4, a Estatística Descritiva do IDP estratificada por gênero, revela que os andróginos responderam à Escala Planificação de forma mais heterogênea dos que os indiferenciados e tipificados, o que não ocorreu nas outras três escalas. Isto se confirma no somatório das Escalas Planificação e Exploração (Escala Desenvolvimento de carreira - AB). Como o andrógino desconsidera a dicotomia masculino-feminino ao processar informações, a heterogeneidade nas respostas pode ter ocorrido em função de a Escala A ser uma escala de atitudes. Esta Escala refere-se aos projetos de carreira que podem ser feitos ou o quanto se está engajado na escolha da carreira, demonstrando que a categoria andrógino planifica de forma diferente suas carreiras. A tradução do autoconceito em termos vocacionais, que é realizada nesta fase, depende muito mais do modo como o indivíduo interpreta suas características, inclusive gênero, e as das profissões que conhece, do que as características que possam realmente ter tais ocupações (Lassance, 1995). Isto indica que a categoria andrógino, na amostra pesquisada, interpreta de forma diferente as suas características e as das profissões.

Tabela 4. Estatística descritiva do IDP Estratificada por Gênero

| Escala adaptada | Andrógino | | Indiferenciado | | Tipificado | |
|---------------------------------------|--------------|------|----------------|------|--------------|------|
| | <i>Média</i> | dp | <i>Média</i> | dp | <i>Média</i> | dp |
| Planificação (A) | 60,73 | 18,2 | 64,46 | 13,7 | 68,37 | 15,7 |
| Exploração (B) | 60,87 | 12,8 | 62,46 | 13 | 67,08 | 12,3 |
| Tomada de decisão (C) | 8,4 | 2,61 | 8,21 | 2,86 | 8,27 | 2,1 |
| Informação (D) | 14,33 | 2,87 | 11 | 4,41 | 12,53 | 3,31 |
| Atitudes (AB) | 121,6 | 25,4 | 126,92 | 24,8 | 135,45 | 24,5 |
| Conhecimento e habilidades (CD) | 22,73 | 4,4 | 19,21 | 6,55 | 20,8 | 4,64 |
| Total (ABCD) | 144,33 | 27,8 | 146,13 | 26,9 | 156,25 | 26,7 |
| Escala original | Andrógino | | Indiferenciado | | Tipificado | |
| | <i>Média</i> | dp | <i>Média</i> | dp | <i>Média</i> | dp |
| Planificação (original) | 66,01 | 19,7 | 70,06 | 14,9 | 74,32 | 17,1 |
| Exploração (original) | 69,17 | 14,5 | 70,98 | 14,7 | 76,23 | 14 |
| Tomada de decisão (original) | 9,88 | 3,07 | 9,66 | 3,36 | 9,74 | 2,47 |
| Informação (original) | 23,77 | 5,04 | 18,91 | 7,66 | 21,14 | 5,49 |
| Atitudes (original) | 135,18 | 28,1 | 141,04 | 27,6 | 150,54 | 27,1 |
| Conhecimento e habilidades (original) | 33,65 | 6,69 | 28,57 | 10,1 | 30,88 | 6,88 |
| Total (original) | 168,83 | 32 | 169,61 | 30,8 | 181,42 | 30,5 |

A Tabela 5, Estatística descritiva do IDP estratificada por sexo, demonstra que os homens apresentaram ($m = 69,98$) e um desvio padrão maior ($dp = 15,97$) em relação à Escala Planificação, se relacionado com as respostas das mulheres, que obtiveram ($m = 63,12$; $dp = 14,31$). Isto indica que os homens responderam a esta escala de forma mais heterogênea, transparecendo que homens e mulheres avaliam de forma diferente as questões desta escala. Esta constatação leva a crer que os homens planejam mais suas carreiras, engajando-se de forma mais ativa na escolha da profissão (Dupont & Marceau, 1982). Em contrapartida, as mulheres obtiveram ($m = 65,86$) e menor desvio padrão ($dp = 13,01$) na Escala Exploração, o que a literatura explica afirmando que as mulheres coletam mais informações sobre as profissões, usam-nas de forma mais adequada, permitindo-lhes maior consciência sobre o mundo do trabalho e menor indecisão em relação às escolhas a serem feitas (Malmberg, 1996, Maxwell, Maxwell, & Kruggly-Smolka, 1996). O mesmo ocorreu em relação às Escalas Tomada de decisão e Informação.

Tabela 5. Estatística Descritiva do IDP Estratificada por Sexo

| Escala adaptada | Feminino | | Masculino | |
|---------------------------------------|--------------|-------|--------------|-------|
| | <i>Média</i> | dp | <i>Média</i> | dp |
| Planificação | 63,12 | 14,31 | 69,98 | 15,97 |
| Exploração | 65,86 | 13,01 | 64,83 | 12,53 |
| Tomada de decisão | 8,66 | 2,09 | 7,85 | 2,53 |
| Informação | 12,62 | 3,45 | 12,02 | 4,17 |
| Atitudes | 128,98 | 25,03 | 134,81 | 24,01 |
| Conhecimento e habilidades | 21,28 | 4,68 | 19,88 | 5,87 |
| Total | 150,26 | 26,61 | 154,69 | 26,69 |
| Escala original | Feminino | | Masculino | |
| | <i>Média</i> | dp | <i>Média</i> | dp |
| Planificação (original) | 68,61 | 15,55 | 76,06 | 17,36 |
| Exploração (original) | 74,84 | 14,79 | 73,67 | 14,23 |
| Tomada de decisão (original) | 10,19 | 2,45 | 9,24 | 2,97 |
| Informação (original) | 21,36 | 5,74 | 20,29 | 7,01 |
| Atitudes (original) | 143,45 | 27,79 | 149,74 | 26,59 |
| Conhecimento e habilidades (original) | 31,55 | 7,07 | 29,53 | 8,9 |
| Total (original) | 175,00 | 30,17 | 179,27 | 30,98 |

3.2.2 Análise de variância

A análise de variância busca verificar a significância de mais de uma variável em cada um dos grupos cruzados. A Tabela 6 demonstra que, de todas as escalas, somente a Escala Informação (adaptada) teve diferença significativa ($F(4,065)$; $p = 0,02$) entre os gêneros, a qual mede as atitudes que as pessoas tomam para obter informações sobre as profissões. Em pesquisa realizada em 1993, Strey e colaboradores concluíram que a tarefa feminina de escolher uma profissão está imbricada num plano de vida maior, que inclui constituir família e ter filhos, podendo se contrapor à tarefa de planejar uma carreira. A tarefa masculina é, por sua vez, facilitada, pois além de sobressair-se no mercado de trabalho, a identificação com o modelo masculino pai-profissional permite um maior apoio por parte da família. Como os tipificados mostram uma média bem maior ($m = 68,37$) em relação aos outros gêneros na Escala Planificação, deduz-se que o planejamento da carreira, neste grupo, faz-se de acordo com os papéis sociais masculino ou feminino, estando de acordo com McGoldrick (1995), quando afirma que separação,

autonomia e diferenciação foram consideradas características definidoras de maturidade, ligadas ao desenvolvimento masculino. Valores como cuidado, apego, interdependência, relacionamento e atenção ao contexto, características ligadas ao desenvolvimento feminino, foram desvalorizadas como características que afastariam o indivíduo de uma maturidade ideal.

Tabela 6. Análise de Variância por Gênero (N = 89).

| Escala adaptada | F | p |
|---------------------------------------|-------|-------|
| Planificação | 1,552 | 0,22 |
| Exploração | 1,993 | 0,14 |
| Tomada de decisão | 0,029 | 0,97 |
| Informação | 4,065 | 0,02* |
| Atitudes | 2,238 | 0,11 |
| Conhecimento e habilidades | 2,162 | 0,12 |
| Total | 1,809 | 0,17 |
| Escala original | F | p |
| Planificação (original) | 1,552 | 0,218 |
| Exploração (original) | 1,992 | 0,143 |
| Tomada de decisão (original) | 0,030 | 0,971 |
| Informação (original) | 2,984 | 0,056 |
| Atitudes (original) | 2,247 | 0,112 |
| Conhecimento e habilidades (original) | 1,966 | 0,146 |
| Total (original) | 1,707 | 0,187 |

Na Tabela 7, a análise de variância por sexo revela diferença significativa na Escala Informação $F(1,97) = 3,84$; $p = 0,03$, mostrando que homens ($m = 12$; $dp = 4$) e mulheres ($m = 13$; $dp = 3$) avaliam de forma diferente as questões desta escala. Isto mostra que as mulheres responderam de forma mais homogênea à escala e obtêm maiores informações sobre a estrutura do mundo do trabalho. Corrobora o que foi analisado, anteriormente, na estatística descritiva por sexo (Tabela 5). Também ocorreu uma diferença significativa na Escala Atitudes $F(1,97) = 3,44$; $p = 0,04$ e isto pode ter ocorrido em função de esta escala ser uma combinação das Escalas Planificação e Exploração, que têm alta correlação entre elas e estão saturadas de fatores comuns. Isto aumenta a fidelidade das medidas de planificação e exploração de carreira. O mesmo ocorreria em relação às Escalas originais DW e ABW, confirmado pela simulação linear.

Tabela 7. Análise de Variância por Sexo (N = 89).

| <i>Escala adaptada</i> | F | p |
|---------------------------------------|-------|--------|
| Planificação | 5,024 | 0,027* |
| Exploração | 0,158 | 0,692 |
| Tomada de decisão | 2,975 | 0,088 |
| Informação | 0,603 | 0,440 |
| Atitudes | 1,384 | 0,242 |
| Conhecimento e habilidades | 1,726 | 0,192 |
| Total | 0,676 | 0,413 |
| Escala original | F | p |
| Planificação (original) | 5,023 | 0,027* |
| Exploração (original) | 0,158 | 0,692 |
| Tomada de decisão (original) | 2,975 | 0,088 |
| Informação (original) | 0,681 | 0,411 |
| Atitudes (original) | 1,308 | 0,256 |
| Conhecimento e habilidades (original) | 1,545 | 0,217 |
| Total (original) | 0,479 | 0,491 |

Em suma, o Inventário de Desenvolvimento Profissional adaptado, reservando-se outros estudos de validação, configura-se como um instrumento adequado para medir aspectos da maturidade vocacional. Em relação às diferenças de gênero e maturidade vocacional, serão feitas considerações no capítulo a seguir.

IV. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Construir um projeto profissional é decidir com que tipo de problemas concretos o indivíduo quer se defrontar, envolvendo a percepção de que trabalho é feito no dia-a-dia, todos os dias. A questão das possibilidades de escolhas está inserida na dificuldade de decidir com qual problema concreto o indivíduo quer se comprometer. De acordo com Maciel e colaboradores (1994), os paradigmas serão dados, oportunidades estarão imbricadas com o contexto, os valores estarão de acordo com as oportunidades de inclusão, de diferentes modos, na estrutura social objetiva. Assim também estará inserida a formação da identidade profissional, uma vez que esta fará parte da estrutura social, na qual os papéis serão desempenhados de acordo com cada classe, cada idade e gênero.

Segundo Lassance (1997), a DMB&B Publicidade obteve como resultados de uma pesquisa realizada com jovens de vinte e seis países, a instalação da padronização e da homogeneidade em hábitos de consumo, comportamentos, atitudes e aspirações. Revelou também que estes jovens têm uma noção individualista de construção do futuro e são moderadamente otimistas em relação ao sucesso profissional, desejando um trabalho que lhes dê prazer e que proporcione uma vida confortável. Contrapondo-se a isso, o adolescente sabe que são poucas as oportunidades de trabalho, percebe-se num mundo violento e competitivo, sem grandes chances de pensar numa vida pacífica e produtiva. A crise adolescente é acentuada pela rapidez com que valores, atributos, interesses e modelos tornam-se obsoletos, pois a indústria cultural torna uma informação efêmera e transitória. Isso faz do momento da escolha, também, um momento crítico de mudança.

O Inventário de Desenvolvimento Profissional foi construído com o objetivo de avaliar se uma pessoa tem atitudes, comportamentos e conhecimentos que a habilite a fazer escolhas escolares e/ou profissionais, de forma sensata. O presente trabalho revelou que, na amostra pesquisada, os participantes não estão todos igualmente prontos a fazer

suas escolhas. Os homens estão mais aptos a planificar suas carreiras, do que as mulheres; enquanto que essas buscam mais informações sobre as profissões e conhecem melhor a estrutura do mundo do trabalho do que os homens, o que a literatura explica afirmando que as mulheres usam as informações de forma mais adequada, o que lhes permite maior consciência sobre o mundo do trabalho e menor indecisão em relação às escolhas a serem feitas (Malmberg, 1996, Maxwell, Maxwell, & Kruggly-Smolska, 1996).

Como no Brasil a decisão por um curso superior inclui a realização do concurso vestibular e de uma série de normas burocráticas que demandam tempo, o adolescente sofre quando apenas durante o curso ou na ocupação escolhida, percebe que sua decisão não é congruente com suas aspirações e desejos. O fracasso na escolha exerce influências negativas na personalidade do jovem, podendo trazer dificuldades de autoestima e inibição de seus esforços para outros direcionamentos. O objetivo final de uma orientação vocacional é ajudar o indivíduo a fazer boas escolhas e a tomar boas decisões, evitando-se dificuldades futuras. Em razão disto, a versão adaptada do IDP, por apresentar resultados como os da Tabela 3.1 e 3.6, que revelam a consistência interna e a correlação positiva entre as escalas do IDP original e o adaptado, pode ser usada para orientar as pessoas sobre seus objetivos e sobre as condições necessárias para fazer escolhas sensatas.

Para o trabalho do orientador vocacional, poder contar com um instrumento que o auxilie a medir as dimensões da maturidade vocacional e, assim, melhor poder planejar o processo de intervenção, é de grande importância. O Inventário de Desenvolvimento Profissional busca instrumentalizar o orientador vocacional, visando a otimizar seu trabalho de colaboração não-diretiva, promovendo uma imagem não conflitiva da identidade profissional do jovem. Pela correlação positiva encontrada entre as escalas originais e as escalas que foram adaptadas à realidade educacional brasileira, o IDP adaptado poderá ser utilizado com jovens brasileiros, enfatizando-se a necessidade de se efetuar mais estudos de validação, o que não foi objeto do presente estudo.

Conforme Savickas e Super (1993) salientam, quando o jovem domina as tarefas pertinentes ao estágio de desenvolvimento vocacional, o comportamento referente ao trabalho se torna mais planejado, independente, proposital e realista. Isso permite ao jovem, no momento de atualizar seu autoconceito num autoconceito vocacional, fazê-lo de forma mais madura e segura, sustentando sua decisão independentemente das dificuldades pelas quais venha a passar para alcançar seu objetivo ocupacional.

Carvalho (1995) corrobora a idéia de que a melhor decisão profissional será aquela que acontecer em momentos de maior maturidade, quando o adolescente puder ser capaz de tolerar tensões, ambigüidades e ansiedades inerentes à vida. Quando isso ocorrer, o jovem estará apto, também, a perseguir objetivos e a atravessar dificuldades. Seus objetivos claros o determinarão à direção última e, como sustenta Lidz (1983), pouco importará se uma rota ou outra será seguida durante algum tempo no progresso em direção à meta. Aqui se insere a orientação vocacional como facilitadora deste processo de descoberta da identidade profissional, e “facilitar a escolha significa participar, auxiliando a pensar, coordenando o processo para que as dificuldades de cada um possam ser formuladas e trabalhadas” (Bohoslavsky, 1977, p. 43).

Pode-se perguntar por que medir o desenvolvimento vocacional. Em primeiro lugar, é necessário entendê-lo como a tomada de consciência da existência das profissões, o adquirir uma disposição para se preparar juntamente com o desejo de explorar o mundo do trabalho, reconhecendo que, com o aumento da idade, aumentam as responsabilidades sociais, sendo necessário fazer parte das mudanças de todas as fases de uma carreira. Da mesma forma que meninos e meninas, homens e mulheres não se desenvolvem no mesmo ritmo psíquico, intelectual, social e afetivo, tanto que, do ponto de vista profissional, encontram-se diferenças individuais que distinguem as pessoas no interior do mesmo grupo de idade, de mesmo nível socioeconômico e de mesma formação. Em razão disto, quando se desenvolveu o *CDI – Career Development Inventory*, (Thompson, Lindeman, Super, Jordaan & Myers, 1981), que originou o *IDP - L'Inventaire de développement professionnel* (Dupont & Marceau, 1982) foi dada atenção para equilibrar as ocupações tradicionalmente relacionadas com o sexo, tentando-se evitar problemas com o gênero. Para tal, utilizaram-se substantivos indefinidos (“este estudante”), plurais (“deles”) e onde havia nomes (“Anne”), somente usou-se as iniciais (“A.”). Realizou-se a padronização do formulário baseando-se as normas, ao mesmo tempo, em homens e mulheres. Para a adaptação do IDP procurou-se respeitar tais considerações, buscando evitar problemas que poderiam surgir em relação ao sexo e ao gênero, na formulação dos itens.

Embora a teoria de desenvolvimento profissional preveja diferenças mínimas entre os sexos, experiências prévias relatam que as mulheres tendem a ter escores mais altos nas escalas cognitivas do que os homens (Thompson, Lindeman, Super, Jordaan & Myers, 1981). Isto ocorreria porque a função que melhor discrimina homens e mulheres é essencialmente cognitiva. Outros estudos tendem a mostrar os escores dos homens mais

altos na escala Planificação de Carreira e das mulheres nas escalas Exploração de Carreira e Informação Profissional. Neste estudo, isto se confirmou nos escores mais altos apresentados pelas mulheres na escala cognitiva Informação Profissional.

Como o escore total dos tipificados foi o maior em relação aos indiferenciados e andróginos (Figura 8), percebeu-se que as mulheres identificam-se mais com as características estereotipadas relativas ao sexo feminino, em razão de serem mais influenciadas pelas constantes discriminações e possuem desde a infância uma educação voltada à satisfação de determinadas necessidades sociais (Strey e colaboradores, 1997). Isto poderia ocorrer pela cultura encarregar-se de valorizar ou desvalorizar as profissões, catalogando-as como profissões tipicamente femininas ou tipicamente masculinas. Em oposição, os homens, devido as suas condições de gênero, percebem menos as influências destes estereótipos. Assim, a maioria dos participantes desta amostra, por terem bem claro seus papéis sociais, tenderia a escolher as profissões de acordo com regras sociais e culturais, que as dispõe como masculinas ou femininas.

Tendo consciência da importância de responder a essas perguntas e sob um ponto de vista prático, os achados deste estudo demonstraram que o Inventário de Desenvolvimento Profissional é um instrumento confiável para avaliação do desenvolvimento da carreira e da maturidade profissional, demonstrando seu valor para a orientação individual, para a avaliação e orientação de grupos e para o planejamento e a avaliação de programas de orientação vocacional. Corroborando os dados do instrumento original (Dupont & Marceau, 1982), o exame dos resultados sobre o IDP fornece uma informação significativa sobre o plano psicológico das necessidades do indivíduo, em termos de desenvolvimento profissional. Nas avaliações de programas de orientação, o IDP pode servir de pré-teste e pós-teste, medindo o impacto dos mesmos. Dentro de um planejamento de orientação vocacional, a análise das respostas das Escalas Planificação de carreira e Exploração de carreira podem ser muito úteis, pois identificam as atividades de planejamento em que os alunos estão engajados, informam sobre as fontes de exploração que os alunos utilizam e o tipo de ajuda que eles esperam retirar destas fontes.

Como neste estudo privilegiou-se a comparação entre os resultados de dois instrumentos, visando a avaliar diferenças de gênero, futuras pesquisas poderiam proceder à etapa de validação do Inventário de Desenvolvimento Profissional e abordar a relação entre gênero, classe social e influências do contexto socioeconômico. Enfim, este estudo buscou trazer algumas contribuições para o trabalho exercido pelos orientadores

vocacionais, âmbito de atuação cada vez maior na Psicologia. Entretanto, mais do que apontar conclusões, este estudo abre novas possibilidades e mostra novos caminhos para outras pesquisas, que busquem aprofundar e ampliar os estudos sobre o desenvolvimento vocacional de adolescentes e adultos.

REFERÊNCIAS

- Barbetta, P. A. (1998). *Estatística aplicada às ciências sociais*. Florianópolis: UFSC.
- Bem, S. (1974). The measurement of psychological androgyny. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 42, 155-162.
- Bem, S. (1977). On the utility of alternative procedures for assessing psychological androgyny. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 45, 196-205.
- Blustein, D. L. & Phillips, S. D. (1990). Relation between ego identity status and decision-making styles. *Journal of Counseling Psychology*, 37, 160-168.
- Bohoslavsky, R. (1977). *Orientação vocacional: A estratégia clínica*. São Paulo: Martins Fontes.
- Block, J. H. (1973). Conceptions of sex role some cross-cultural and longitudinal perspectives. *American Psychologist*, 28, 512-526.
- Brown, D. & Brooks, L. (1996). *Career choice and development* (3. ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Carvalho, M. M. (1995). *Orientação profissional em grupo*. Campinas: Editorial Psy.
- Chodorow, N. (1979). Estrutura familiar e formação da personalidade. Em M. Z. Rosaldo e L. Lamphere (Coords.), *A mulher, a cultura e a sociedade* (pp. 55-61). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Costa, A. P. da (1997). O que será preciso conhecer no século 21. *Diga lá*, 2, 2, 8-13.
- Crites, J. O. (1976). *Psicologia vocacional* (2. ed.). Buenos Aires: Paidós.
- Crites, J. O. (1978). *The Career Maturity Inventory*. Monterey, CA: MacGraw-Hill.
- Cronbach, L. J. (1996). *Fundamentos da testagem psicológica* (5. ed.). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Dupont, P. & Marceau, D. (1982). *Manuel de L'Inventaire de développement professionnel: Adaptation et normalisation*. Sherbrooke, Québec: Biblairie G.G.C.

- Gesell, A. (1940). *The first five years of life: A guide to the study of the pre-school child*. New York: Harper.
- Ginzberg, E., Ginsburg, S. W., Axelrad, S. & Herma, H. L. (1951). *Occupational choice*. New York: Columbia University.
- Graña, R. & Outeiral, J. (1991). *Donald W. Winnicott: Estudos*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Holland, J. L. & Holland, J. E. (1977). Vocational indecision: More evidence and speculation. *Journal of Counseling Psychology*, 24, 404-414.
- Hutz, C. & Koller, S. H. (1992). A mensuração do gênero: Uma readaptação do BSRI. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 5(2), 15-21.
- Jordaan, J. P. (1963). Exploration behavior: The formation of self and occupational concepts. Em D. E. Super, R. Starishevsky & N. Matlin (Orgs.), *Career development: Self-concept theory* (pp. 42-78). New York: College Entrance Examination Board, Columbia University.
- Jordaan, J. P. & Heyde, M. B. (1979). Vocational maturity in the high school years. Em A. Thompson & R. Lindeman (Orgs.) *Career Development Inventory: Volume 2: Technical Manual* (p. 134). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists.
- Koller, S. H. (1990). *Diferenças de gênero no julgamento moral*. Dissertação de Mestrado não publicada, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS.
- Koller, S. H., Hutz, C., Vargas, S. & Conti, L. (1990). Mensuração de gênero: Reavaliação do BSRI. *Ciência e Cultura*, 42 (7, suplemento), 517-518.
- Koller, S. H., Vinas, A. & Biaggio, A. (1992). Efeitos do sexo do protagonista na avaliação de diferenças de gênero no julgamento moral. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 8(3), 327-339.
- Lassance, M. C. P. (1987). *A profissionalização da mulher: Um estudo da identidade profissional em adultas jovens em profissões tradicionalmente masculinas e tradicionalmente femininas*. Dissertação de Mestrado não publicada, PUC, Porto Alegre, RS.
- Lassance, M. C. P. (1995, novembro). *A construção de gênero e a formação da identidade profissional feminina*. Conferência no Workshop O papel da mulher no ensino tecnológico: O estado da arte no Brasil. Curitiba, PR.
- Lassance, M. C. P. (1997). A orientação profissional e a globalização da economia. *Revista da Associação Brasileira de Orientadores Profissionais*, 1(1), 71-80.
- Lassance, M. C. P. & Magalhães, M. de O. (1997). Gênero e escolha profissional. Em R. C. Levenfus (Org.), *Psicodinâmica da escolha profissional* (pp. 47-62). Porto Alegre: Artes Médicas.

- Lerner, R. M., Perkins, D. F. & Jacobson, L. P. (1993). Timing, process, and the diversity of developmental trajectories in human life: A developmental contextual perspective. Em G. Turkewitz & D. Devenny (Orgs.), *Development time and timing* (pp. 1-11). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Lidz, T. (1983). *A pessoa: Seu desenvolvimento durante o ciclo vital*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Lobato, C. S. (1999, outubro). *O profissional do terceiro milênio*. Palestra proferida aos alunos da Escola Estadual Nicolau de Araújo Vergueiro. Passo Fundo, RS.
- LoCasio, R. (1974). The vocational maturity of diverse groups. Em D. E. Super (Org.) *Measuring vocational for counseling and evaluation*. Washington, DC: National Guidance Association.
- Lucchiari, D. H. S. (1997). O ideal de ego e o projeto de futuro profissional dos adolescentes. Em R. C. Levenfus (Org.), *Psicodinâmica da escolha profissional* (pp. 79-96). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Maciel, P., Fumagalli, M. & Lassance, M. C. (1994). *As universidades do Rio Grande do Sul: As informações que o estudante precisa para enfrentar o desafio da escolha profissional*. Porto Alegre: Sagra-Dc Luzzatto.
- Magalhães, M. de O. & Koller, S. H. (1994). Relações entre narcisismo, sexo e gênero. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 46, 77-94.
- McGoldrick, M. (1995). As mulheres e o ciclo de vida familiar. Em B. Carter & M. McGoldrick (Orgs.). *Mudanças no ciclo de vida familiar: Uma estrutura para a terapia familiar*. (2. ed.). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Malmberg, L. (1996). How to Finnish students prepare for their future in three school types? The relation between content of planes, information gathering and self evaluations. *British Journal of Educational Psychology*, 66, 457-469.
- Mussen, P. H., Conger, J. J., Kagan, J. & Huston, A. C. (1995). *Desenvolvimento e personalidade da criança*. (3. ed.). São Paulo: Harbra.
- Nevill, D. & Calvert, P. D. (1996). Career assessment and the Salience Inventory. *Journal of Career Assessment*, 4, 399-412.
- Nevill, D. & Super, D. E. (1988). Career maturity and commitment to work in university students. *Journal of Vocational Behavior*, 32, 139-151.
- Oliveira, L. S. O (1983). *Masculinidade feminilidade Androginia*. Rio de Janeiro: Achiamé.
- Pasquali, L. (1997). *Psicometria: Teoria e aplicações*. Brasília: UNB.

- Pelletier, D., Noiseux, G. & Bujold, C. (1982). *Desenvolvimento vocacional e crescimento pessoal: Enfoque operatório* (3. ed.). Petrópolis: Vozes.
- Riesman, D. (1971). *A multidão solitária*. São Paulo: Perspectiva.
- Spence, J. T.; Helmreich, R. & Stapp, J.(1975). Ratings of self and peers on sex role attributes and their relation to self-esteem and conceptions of masculinity and femininity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 32, 29-39.
- Stoller, R. J. (1993). *Masculinidade e feminilidade: apresentações do gênero*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Super, D. E. (1955). The dimensions and measurement of vocational maturity. *Teachers College Record*, 57, 153.
- Super, D. E. (1957). *The psychology of careers*. New York: Harper & Row.
- Super, D. E. (1970). *Computer-assisted counseling*. New York: Teachers College.
- Super, D. E. (1976). *Career education and the meanings of work*. Washington, DC: US Government Printing Office.
- Super, D. E. (1977). Vocational maturity in mid-career. *Vocational Guidance Quarterly*, 25, 294.
- Super, D. E. (1980). A life-span, life space approach to career development. *Journal of Vocational Behavior*, 16, 282-289.
- Super, D. E. (1983). Assessment in career guidance: Toward truly development counseling. *The Personnel and Guidance Journal*, 61, 511-514.
- Super, D. E., Crites, J., Hummel, R., Moser, H., Overstreet, P. & Warnath, C. (1957). *Vocational Development: A framework for research*. New York: Teachers College.
- Super, D. E. & Forrest, D. (1972). *Career Development Inventory: Form I: Preliminary manual*. New York: Teachers College.
- Super, D. E. & Nevill, D. (1984). Work role salience as a determinant of career maturity in high school students. *Journal of Vocational Behavior*, 25, 30-44.
- Super, D. E. & Overstreet, P. L. (1960). *Vocational maturity of ninth-grade boys*. New York: Teachers College.
- Super, D. E., Starishevsky, R., Matlin, N. & Jordaan, J. P. (1963). *Career development: Self-concept theory*. New York: College Entrance Examination Board, Columbia University.
- Super, D. E, Šverko, B & Super, C. M. (1995). *Life-roles, values and careers: International findings of the Work Importance Study* (1. ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

- Strey, M. N., Blanco, D. C., Wendling, M. I., Ruwer, M. P. & Borges, V. R. (1997, outubro). Questões de gênero na escolha profissional. *Anais do III Simpósio Brasileiro de Orientadores Profissionais*. Canoas: Ulbra.
- Strong, E. K. (1955). *Vocational interests 18 years after college*. Minneapolis: University of Minnesota.
- Thompson, A. S., Lindeman, R. H., Super, D. E., Jordaan, J. P. & Myers, R. (1981). *Career Development Inventory: Volume 1: User's Manual*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists.
- Tolson, A. (1983). *Os limites da masculinidade*. Lisboa: Assírio e Alvim.
- Vondracek, F. W., Lerner, R. M. & Schulenberg, J. E. (1983). Timing and the shape of development. Em G. Turkewitz & D. A. Devenny (Orgs.), *Development time and timing* (pp. 1-11). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Vondracek, F. W. & Reitzle, M. (1998). The viability of a career maturity theory: A developmental-contextual perspective. *Career Development Quarterly*, 47, 6-16.
- Vondracek, F. W., Schulenberg, J., Skorikov, V., Gillespie, L. K. & Wahlheim, C. (1995). The relationship of identity status to career indecision during adolescence. *Journal of Adolescence*, 18, 17-29.
- Vondracek, F. W. & Skorikov, V. (1997). Leisure, school, and work activity preferences and their role in vocational identity development. *The Career Development Quarterly*, 45, 322-340.

ANEXO 1

INVENTÁRIO DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

INSTRUÇÕES

As questões do Inventário de Desenvolvimento Profissional referem-se à escola, seu trabalho, sua universidade, sua futura carreira, e alguns projetos que você já deve ter feito. Responder a questões como estas podem ajudá-lo (a) a encontrar um recurso que será útil para elaborar seus futuros projetos, a procurar um curso de formação profissional ou decidir se irá continuar estudando num curso em nível superior, antes de seguir uma carreira profissional.

Responda a todas as questões. Se você não tiver certeza de uma resposta, escolha aquela que lhe parecer melhor; a primeira resposta que nos vem à cabeça é, freqüentemente, a melhor. Trabalhe o mais rapidamente possível, tendo certeza de estar marcando a sua resposta no lugar certo, na folha de respostas. **NÃO RISQUE ESTE CADERNO.**

A pessoa que aplicará esse questionário irá explicar como respondê-lo.

PARTE 1

ORIENTAÇÃO DE CARREIRA

Escolha uma única resposta – a melhor – aquela que reflete melhor tudo o que você já fez até o momento. Você já refletiu bastante a respeito das seguintes questões? Já fez alguns dos projetos abaixo descritos?

1. Buscar informações sobre escolas e as profissões, ir à biblioteca ou conversar com alguma pessoa ligada a essa área.
 - A. Eu ainda não pensei em fazer isso.
 - B. Eu já pensei um pouco a respeito, mas ainda não fiz nenhum projeto.
 - C. Eu já fiz alguns planos, mas ainda não tenho certeza sobre eles.
 - D. Eu tenho projetos bem definidos, mas não sei ainda como realizá-los.
 - E. Eu tenho projetos bem definidos e sei como realizá-los.

2. Conversar sobre projetos profissionais com um adulto que me conhece.
 - A. Eu ainda não pensei em fazer isso.
 - B. Eu já pensei um pouco a respeito, mas ainda não fiz nenhum projeto.
 - C. Eu já fiz alguns planos, mas ainda não tenho certeza sobre eles.
 - D. Eu tenho projetos bem definidos, mas não sei ainda como realizá-los.
 - E. Eu tenho projetos bem definidos e sei como realizá-los.

3. Visitar e conhecer locais de trabalho.
 - A. Eu ainda não pensei em fazer isso.
 - B. Eu já pensei um pouco a respeito, mas ainda não fiz nenhum projeto.
 - C. Eu já fiz alguns planos, mas ainda não tenho certeza sobre eles.
 - D. Eu tenho projetos bem definidos, mas não sei ainda como realizá-los.
 - E. Eu tenho projetos bem definidos e sei como realizá-los.

4. Conversar com profissionais ligados a áreas de interesse.
 - A. Eu ainda não pensei em fazer isso.
 - B. Eu já pensei um pouco a respeito, mas ainda não fiz nenhum projeto.
 - C. Eu já fiz alguns planos, mas ainda não tenho certeza sobre eles.
 - D. Eu tenho projetos bem definidos, mas não sei ainda como realizá-los.
 - E. Eu tenho projetos bem definidos e sei como realizá-los.

5. Visitar e conhecer universidades e/ou faculdades.
- A. Eu ainda não pensei em fazer isso.
 - B. Eu já pensei um pouco a respeito, mas ainda não fiz nenhum projeto.
 - C. Eu já fiz alguns planos, mas ainda não tenho certeza sobre eles.
 - D. Eu tenho projetos bem definidos, mas não sei ainda como realizá-los.
 - E. Eu tenho projetos bem definidos e sei como realizá-los.
6. Participando de trabalhos de orientação vocacional
- A. Eu ainda não pensei em fazer isso.
 - B. Eu já pensei um pouco a respeito, mas ainda não fiz nenhum projeto.
 - C. Eu já fiz alguns planos, mas ainda não tenho certeza sobre eles.
 - D. Eu tenho projetos bem definidos, mas não sei ainda como realizá-los.
 - E. Eu tenho projetos bem definidos e sei como realizá-los.
7. Fazer um estágio voluntário, que poderá me ajudar a decidir que tipo de trabalho devo seguir.
- A. Eu ainda não pensei em fazer isso.
 - B. Eu já pensei um pouco a respeito, mas ainda não fiz nenhum projeto.
 - C. Eu já fiz alguns planos, mas ainda não tenho certeza sobre eles.
 - D. Eu tenho projetos bem definidos, mas não sei ainda como realizá-los.
 - E. Eu tenho projetos bem definidos e sei como realizá-los.
8. Participar de atividades da escola, faculdade ou da comunidade (por exemplo: feira de ciências, jornal da escola, campanhas voluntárias) que me ajudarão a decidir sobre qual o tipo de trabalho que deverei seguir, quando sair da faculdade.
- A. Eu ainda não pensei em fazer isso.
 - B. Eu já pensei um pouco a respeito, mas ainda não fiz nenhum projeto.
 - C. Eu já fiz alguns planos, mas ainda não tenho certeza sobre eles.
 - D. Eu tenho projetos bem definidos, mas não sei ainda como realizá-los.
 - E. Eu tenho projetos bem definidos e sei como realizá-los.

9. Resolver as dificuldades financeiras (falta de dinheiro, distância da escola onde pretendo estudar, deficiência física, etc.) que poderão tornar difícil obter a formação profissional ou o tipo de trabalho que desejo realizar.

- A. Eu ainda não pensei em fazer isso.
- B. Eu já pensei um pouco a respeito, mas ainda não fiz nenhum projeto.
- C. Eu já fiz alguns planos, mas ainda não tenho certeza sobre eles.
- D. Eu tenho projetos bem definidos, mas não sei ainda como realizá-los.
- E. Eu tenho projetos bem definidos e sei como realizá-los.

10. Conseguir um emprego, assim que terminar minha formação básica e estágio.

- A. Eu ainda não pensei em fazer isso.
- B. Eu já pensei um pouco a respeito, mas ainda não fiz nenhum projeto.
- C. Eu já fiz alguns planos, mas ainda não tenho certeza sobre eles.
- D. Eu tenho projetos bem definidos, mas não sei ainda como realizá-los.
- E. Eu tenho projetos bem definidos e sei como realizá-los.

11. Fazer tudo que estiver ao meu alcance para tornar-me um bom trabalhador, sendo que esta é a maneira mais segura para procurar ou conseguir um bom emprego.

- A. Eu ainda não pensei em fazer isso.
- B. Eu já pensei um pouco a respeito, mas ainda não fiz nenhum projeto.
- C. Eu já fiz alguns planos, mas ainda não tenho certeza sobre eles.
- D. Eu tenho projetos bem definidos, mas não sei ainda como realizá-los.
- E. Eu tenho projetos bem definidos e sei como realizá-los.

As pessoas diferem bastante entre si, quando consideramos o tempo e a reflexão que cada um dedica para efetuar uma escolha. Como você se avalia?

12. Escolher cursos fora do 2º Grau ou da faculdade. Se me comparar com os meus colegas?
- A. Eu dedico menos tempo e reflito menos que a maioria.
 - B. Eu me considero um pouco abaixo da média.
 - C. Eu me considero na média.
 - D. Eu me considero um pouco acima da média.
 - E. Eu dedico mais tempo e reflito mais que a maioria.
13. Escolher atividades estudantis (grêmio estudantil ou diretório acadêmico, grupos de estudo, monitorias, pesquisas). Se me comparar com meus colegas.
- A. Eu dedico menos tempo e reflito menos que a maioria.
 - B. Eu me considero um pouco abaixo da média.
 - C. Eu me considero na média.
 - D. Eu me considero um pouco acima da média.
 - E. Eu dedico mais tempo e reflito mais que a maioria.
14. Escolher uma profissão. Se me comparar com meus colegas.
- A. Eu dedico menos tempo e reflito menos que a maioria.
 - B. Eu me considero um pouco abaixo da média.
 - C. Eu me considero na média.
 - D. Eu me considero um pouco acima da média.
 - E. Eu dedico mais tempo e reflito mais que a maioria.
15. Meus projetos para depois do 2º Grau ou do término da faculdade são:
- A. Nada claros, nem certos.
 - B. Não muito claros.
 - C. Não estão claros em alguns aspectos; em outros, estão.
 - D. Suficientemente claros.
 - E. Bastante claros, praticamente definidos.

As questões seguintes estão relacionadas ao tipo de trabalho que você gostaria de fazer, logo que tenha a formação necessária para começar a trabalhar. Talvez você ainda não tenha definido sua escolha por uma profissão em particular (ou por uma área específica), mas você é capaz de dizer em qual campo de trabalho ou qual área lhe interessa mais. Pensando nesse tipo de profissão, escolha a resposta que melhor expressa o que você sabe:

16. Aquilo que as pessoas realmente fazem neste trabalho.

- A. Eu não tenho nenhum conhecimento.
- B. Eu tenho um conhecimento limitado.
- C. Eu tenho um conhecimento médio.
- D. Eu tenho um bom conhecimento.
- E. Eu tenho um grande conhecimento.

17. As habilidades necessárias para esse trabalho.

- A. Eu não tenho nenhum conhecimento.
- B. Eu tenho um conhecimento limitado.
- C. Eu tenho um conhecimento médio.
- D. Eu tenho um bom conhecimento.
- E. Eu tenho um grande conhecimento.

18. As condições de trabalho nessa ocupação.

- A. Eu não tenho nenhum conhecimento.
- B. Eu tenho um conhecimento limitado.
- C. Eu tenho um conhecimento médio.
- D. Eu tenho um bom conhecimento.
- E. Eu tenho um grande conhecimento.

19. A formação profissional necessária para entrar nesse trabalho.

- A. Eu não tenho nenhum conhecimento.
- B. Eu tenho um conhecimento limitado.
- C. Eu tenho um conhecimento médio.
- D. Eu tenho um bom conhecimento.
- E. Eu tenho um grande conhecimento.

20. Os melhores cursos oferecidos para este tipo de ocupação.
- A. Eu não tenho nenhum conhecimento.
 - B. Eu tenho um conhecimento limitado.
 - C. Eu tenho um conhecimento médio.
 - D. Eu tenho um bom conhecimento.
 - E. Eu tenho um grande conhecimento.
21. Características pessoais necessárias para este tipo de trabalho, no futuro.
- A. Eu não tenho nenhum conhecimento.
 - B. Eu tenho um conhecimento limitado.
 - C. Eu tenho um conhecimento médio.
 - D. Eu tenho um bom conhecimento.
 - E. Eu tenho um grande conhecimento.
22. As chances de crescimento neste tipo de trabalho ou profissão.
- A. Eu não tenho nenhum conhecimento.
 - B. Eu tenho um conhecimento limitado.
 - C. Eu tenho um conhecimento médio.
 - D. Eu tenho um bom conhecimento.
 - E. Eu tenho um grande conhecimento.
23. Como se desenvolve uma jornada (um dia) ou semana de trabalho, nessa ocupação.
- A. Eu não tenho nenhum conhecimento.
 - B. Eu tenho um conhecimento limitado.
 - C. Eu tenho um conhecimento médio.
 - D. Eu tenho um bom conhecimento.
 - E. Eu tenho um grande conhecimento.

PARTE II
EXPLORAÇÃO DA CARREIRA

Escolha uma única resposta – *a melhor* – para indicar a quais fontes de informação você pode se dirigir para obter informação ou a ajuda necessária para elaborar seus projetos, relativos à escolha de sua profissão.

01. Ao meu pai e/ou minha mãe, meus tios, tias, etc.

- A. Certamente que não.
- B. Provavelmente não.
- C. Não tenho certeza.
- D. Provavelmente sim
- E. Certamente que sim.

02. Aos meus irmãos, irmãs, primos e primas.

- A. Certamente que não.
- B. Provavelmente não.
- C. Não tenho certeza.
- D. Provavelmente sim
- E. Certamente que sim.

03. A amigos.

- A. Certamente que não.
- B. Provavelmente não.
- C. Não tenho certeza.
- D. Provavelmente sim
- E. Certamente que sim.

04. A professores universitários.

- A. Certamente que não.
- B. Provavelmente não.
- C. Não tenho certeza.
- D. Provavelmente sim
- E. Certamente que sim.

05. Orientadores Educacionais do colégio ou Conselheiros de Classe.

- A. Certamente que não.
- B. Provavelmente não.
- C. Não tenho certeza.
- D. Provavelmente sim
- E. Certamente que sim.

06. Orientadores Vocacionais e psicólogos.

- A. Certamente que não.
- B. Provavelmente não.
- C. Não tenho certeza.
- D. Provavelmente sim
- E. Certamente que sim.

07. Em livros que possuem as informações que necessito.

- A. Certamente que não.
- B. Provavelmente não.
- C. Não tenho certeza.
- D. Provavelmente sim
- E. Certamente que sim.

08. Buscando auxílio por audiovisual, como fitas cassetes, filmes ou computadores (Internet).

- A. Certamente que não.
- B. Provavelmente não.
- C. Não tenho certeza.
- D. Provavelmente sim
- E. Certamente que sim.

09. Prospectos de cursos profissionalizantes, ou de cursos universitários.

- A. Certamente que não.
- B. Provavelmente não.
- C. Não tenho certeza.
- D. Provavelmente sim
- E. Certamente que sim.

10. Pessoas que já estão trabalhando ou formandos relacionados ao meu interesse.

- A. Certamente que não.
- B. Provavelmente não.
- C. Não tenho certeza.
- D. Provavelmente sim
- E. Certamente que sim.

11. Shows de TV, cinemas, ou revistas

- A. Certamente que não.
- B. Provavelmente não.
- C. Não tenho certeza.
- D. Provavelmente sim
- E. Certamente que sim.

Desta vez, indique as pessoas ou as fontes que *já lhe forneceram alguma informação útil* para a elaboração de seus projetos referentes à escolha de uma profissão ou de um curso universitário?

12. Ao meu pai e/ou minha mãe, meus tios, tias, etc.

- A. Eu não obtive nenhuma informação útil.
- B. Eu obtive pouca informação útil.
- C. Eu obtive alguma informação útil.
- D. Eu obtive uma boa informação.
- E. Eu obtive muita informação útil.

13. Aos meus irmãos, irmãs, primos e primas.

- A. Eu não obtive nenhuma informação útil.
- B. Eu obtive pouca informação útil.
- C. Eu obtive alguma informação útil.
- D. Eu obtive uma boa informação.
- E. Eu obtive muita informação útil.

14. De amigos.

- A. Eu não obtive nenhuma informação útil.
- B. Eu obtive pouca informação útil.
- C. Eu obtive alguma informação útil.
- D. Eu obtive uma boa informação.
- E. Eu obtive muita informação útil.

15. De professores universitários.

- A. Eu não obtive nenhuma informação útil.
- B. Eu obtive pouca informação útil.
- C. Eu obtive alguma informação útil.
- D. Eu obtive uma boa informação.
- E. Eu obtive muita informação útil.

16. De Orientadores Educacionais do colégio ou Conselheiros de Classe.

- A. Eu não obtive nenhuma informação útil.
- B. Eu obtive pouca informação útil.
- C. Eu obtive alguma informação útil.
- D. Eu obtive uma boa informação.
- E. Eu obtive muita informação útil.

17. De Orientadores Vocacionais e psicólogos.

- A. Eu não obtive nenhuma informação útil.
- B. Eu obtive pouca informação útil.
- C. Eu obtive alguma informação útil.
- D. Eu obtive uma boa informação.
- E. Eu obtive muita informação útil.

18. Em livros que possuem as informações que necessito.

- A. Eu não obtive nenhuma informação útil.
- B. Eu obtive pouca informação útil.
- C. Eu obtive alguma informação útil.
- D. Eu obtive uma boa informação.
- E. Eu obtive muita informação útil.

19. Buscando auxílio por audiovisual como fitas cassetes, filmes ou computadores (Internet).

- A. Eu não obtive nenhuma informação útil.
- B. Eu obtive pouca informação útil.
- C. Eu obtive alguma informação útil.
- D. Eu obtive uma boa informação.
- E. Eu obtive muita informação útil.

20. De prospectos de cursos profissionalizantes, ou de cursos universitários.

- A. Eu não obtive nenhuma informação útil.
- B. Eu obtive pouca informação útil.
- C. Eu obtive alguma informação útil.
- D. Eu obtive uma boa informação.
- E. Eu obtive muita informação útil.

21. De pessoas que já estão trabalhando ou formandos relacionados ao meu interesse.

- A. Eu não obtive nenhuma informação útil.
- B. Eu obtive pouca informação útil.
- C. Eu obtive alguma informação útil.
- D. Eu obtive uma boa informação.
- E. Eu obtive muita informação útil.

22. Em shows de TV, cinemas, ou revistas

- A. Eu não obtive nenhuma informação útil.
- B. Eu obtive pouca informação útil.
- C. Eu obtive alguma informação útil.
- D. Eu obtive uma boa informação.
- E. Eu obtive muita informação útil.

PARTE III**TOMANDO DECISÕES**

O que cada um dos estudantes abaixo deverá fazer? Escolha uma única resposta - *a melhor* - para cada caso.

01. E.R. fez alguns testes que indicaram possibilidade de algum sucesso no trabalho de contador. Este estudante diz: “Eu não consigo me ver sentado atrás de uma escrivaninha pelo resto de minha vida. Eu sou do tipo de pessoa que gosta de variedade. Acho que um trabalho que envolva viagens me cairia bem.” E.R. deve:
- A. Não levar em conta o que os testes dizem e fazer aquilo que tiver vontade.
 - B. Fazer o que os testes indicaram, porque eles indicam melhor a possibilidade de sucesso.
 - C. Escolher um trabalho que lhe permita usar as habilidades em contabilidade, sem no entanto, ficar atrelado a um escritório.
 - D. Pedir para realizar outros testes, uma vez que os resultados do primeiro provavelmente estejam errados.
02. J.D. gostaria de se tornar um programador de computador, mas sabe pouco a respeito das atividades dessa profissão e, por isso, vai à biblioteca para se informar adequadamente. Nesse momento, a coisa mais importante que J.D. deverá conhecer é:
- A. que trabalho é esse, o que uma pessoa faz como programador de computadores.
 - B. que salário ele recebe.
 - C. quantas são as horas de trabalho diário.
 - D. onde uma pessoa pode conseguir a formação necessária.
03. L. F. parece não se importar com o tipo de trabalho disponível quando deixar a faculdade, desde que possa trabalhar com pessoas. L. F. não se dá conta de que fará, provavelmente, uma má escolha por que:

- A. este tipo de trabalho normalmente requer um curso universitário.
 - B. os empregadores normalmente admitem pessoas com interesses e objetivos bem definidos.
 - C. não se tem muito respeito por aqueles que trabalham com pessoas, porque tal trabalho, normalmente, não paga tão bem quanto um trabalho técnico.
 - D. as profissões nas quais se trabalha com pessoas podem ser muito diferentes umas das outras, nas habilidades e interesses que são necessários para executá-la.
04. R.A. tem boas notas no 2º. Grau. Ele quer fazer uma faculdade, o que seus pais aprovam, mas ele não tem planos referentes a sua futura profissão. Qual é o passo mais adequado que R.A. deve tomar?
- A. Adiar a faculdade até que se definam os seus projetos profissionais.
 - B. Escolher a faculdade mais difícil.
 - C. Escolher cursos amplos e que encorajam diversas áreas, desde os dois primeiros anos.
 - D. Investigar quais são os requisitos necessários para fazer um curso de nível superior.
05. A. K. não consegue se decidir entre ser técnico ou um engenheiro eletrônico. Ao fazer a escolha, para qual das seguintes questões A.K. deve prestar mais atenção?
- A. Ao salário que cada um recebe.
 - B. À formação profissional necessária.
 - C. O que os pais de A K. vão preferir
 - D. Qual a profissão que as pessoas respeitam mais.
06. E. B. tem excelentes notas e as mais altas pontuações em todos os testes de habilidades, mas não tem um projeto profissional. Qual é o melhor conselho a ser dado para E. B.?
- A. Tentar fixar um objetivo o mais rápido possível.
 - B. Não se preocupar com objetivos e planos, porque o sucesso é quase garantido.
 - C. Dedicar toda a atenção à escolha do curso universitário que lhe será mais conveniente.
 - D. Descobrir em qual momento deverá fazer as escolhas mais importantes e obter a informação necessária.

07. P. T. está no início do 2º Grau e ainda não fez projetos referentes aos estudos para depois disso. O que você recomendaria à P. T. fazer em primeiro lugar?
- A. Um estudo completo das faculdades onde poderá se inscrever.
 - B. Uma análise de suas características pessoais mais significativas, bem como de suas capacidades, seus interesses e valores.
 - C. Um estudo intensivo sobre as informações existentes sobre as profissões.
 - D. Uma relação entre seus interesses e as exigências das diversas profissões.
08. Um tio disse a T. H. que sua empresa está sempre procurando por estatísticos, paga bem, e os mantém na folha de pagamento mesmo em épocas ruins. T. H. está interessado e quer aprender mais sobre essa profissão. Qual é a coisa mais importante que T. H. tem que aprender?
- A. Onde mais os estatísticos trabalham.
 - B. Quanto tempo de estudo é necessário.
 - C. Que tipo de trabalho os estatísticos executam.
 - D. Qual é a remuneração real dos estatísticos.
09. L. D. quer ser um repórter de jornal. Qual, dos seguintes caminhos, poderia conduzi-lo a se tornar um repórter qualificado?
- A. Procurar trabalhar meio período num jornal e continuar a estudar para se formar em Jornalismo.
 - B. Colar grau de Bacharel em Jornalismo, sem conhecer na prática, a vida de um jornalista.
 - C. Se formar primeiro em Publicidade, seguido por um doutorado em Jornalismo.
 - D. Qualquer um dos acima.
10. O interesse e habilidade de B. D. em ajudar os outros se tornou a parte mais importante de seu autoconceito. Qual ocupação que B. D. provavelmente não deveria estar considerando?
- A. Auxiliar de enfermagem.
 - B. Trabalhar com recreação.
 - C. Vendedor.
 - D. Professor.

11. R.R. tem boas notas em matemática e ciências, mas está indo mal em português, e muito mal em História, no 2º. Grau. Qual a ocupação que faz mais sentido para R. R.?

- A. Engenheiro de Produção.
- B. Médico Veterinário.
- C. Engenheiro Civil.
- Dom Professor de ciências e matemática.

Nas situações seguintes, o que existe de mais importante, o que pode ser feito de melhor? Continue a escolher uma única resposta – a melhor.

12. No momento de escolher um curso superior (ou uma especialização), qual seria a consideração mais importante a fazer?

- A. Você tem amigos nesse curso?
- B. Esse curso pode lhe preparar para a profissão e a vida?
- C. O ambiente onde o curso é ministrado é agradável e prazeroso?
- D. A universidade que proporciona esse curso é longe de casa?

13. Se o objetivo que lhe é proposto for realista e razoável, o que existe de mais importante para fazer é:

- A. Ficar firme na decisão e não se importar com o que acontece.
- B. Não ser influenciado por aquilo que as pessoas pensam a respeito de sua escolha.
- C. Ter bons planos para atingir seus objetivos.
- D. Esquecer todas as outras possibilidades.

14. O motivo pelo qual uma pessoa deveria experimentar diferentes cursos e atividades, é que:

- A. Enriquecerão o currículo e as cartas de referência que escreverão sobre você.
- B. Esse exercício ajuda a descobrir seus interesses e capacidades, seus pontos fortes e fracos.
- C. Seus amigos irão respeitá-lo mais.
- D. É mais satisfatório ser ativo do que inativo.

15. Se você tem uma imagem exata do tipo de pessoa que você é, você provavelmente conseguirá:
- A. Tomar decisões certas e fazer boas escolhas.
 - B. Convencer um empregador a lhe empregar.
 - C. Ter bons planos para atingir suas metas.
 - D. Tentar obter um emprego em nível elevado.
16. No 2º Grau, os projetos que fazemos, considerando as profissões, devem:
- A. Ser bem claros.
 - B. Não descartar nenhuma possibilidade.
 - C. Permanecerem abertos às melhores oportunidades.
 - D. Não serem formulados.
17. As decisões que tomamos, quando escolhemos um curso, podem ter conseqüências como:
- A. A área que iremos seguir.
 - B. O tipo de formação profissional, após o 2º Grau ou a área específica, após concluir o curso universitário.
 - C. A escolha de profissões que faremos mais tarde.
 - D. Todas essas coisas.

PARTE IV**INFORMAÇÃO SOBRE O MUNDO DO TRABALHO**

Escolha uma única resposta – a melhor – para cada uma das questões seguintes:

01. Aquilo que vivenciamos em casa, na escola ou na comunidade, tem muita influência sobre aquilo que faremos um dia, para ganhar a vida e como obteremos sucesso. O mais importante é:
- A. Aquilo que se aprende em casa e na escola.
 - B. Aquilo que se aprende num estágio ou num emprego temporário.
 - C. Aquilo que se aprende com amigos.
 - D. Aquilo que se aprende na televisão.
02. O importante quando crescemos, é descobrir aquilo que somos e aquilo que é o mundo do trabalho. Portanto, é necessário encorajar os jovens a:
- A. Explorar todas as oportunidades, o máximo possível.
 - B. Procurar bons conselhos.
 - C. Ler bastante.
 - D. Viajar.
03. Devemos esperar que um aluno do 2º Grau saiba:
- A. Sobre qual profissão irá seguir.
 - B. A área profissional que deseja, mas não necessariamente uma profissão certa.
 - C. Onde obter o emprego que deseja.
 - D. As diferentes profissões que pode seguir alguém que conhece seus interesses e capacidades.

04. Quando um professor ou um orientador vocacional encoraja os estudantes a se auto - conhecerem e a descobrir o próprio mundo, o que eles querem dizer é para:
- A. engajarem-se ativamente nas atividades escolares.
 - B. verificarem o mercado de trabalho, fora da escola.
 - C. Verificarem o que pode ser feito em diferentes situações e atividades.
 - D. Participarem de trabalhos de orientação vocacional.
05. Explorar interesses, habilidades e oportunidades são coisas que deveriam ser encorajadas para o engajamento das pessoas
- A. ao longo das suas vidas.
 - B. quando elas ficarem insatisfeitas com o modo como as coisas estão.
 - C. quando perderem seus trabalhos.
 - E. quando as coisas começarem a dar errado.
06. Quando passamos da infância para a adolescência, da adolescência para a idade adulta, da idade adulta para a meia-idade, e da meia-idade para a velhice, a escolha mais importante é:
- A. aquilo que as pessoas esperam de nós.
 - B. as novas decisões a tomar e as novas escolhas a fazer.
 - C. a concorrência, que se torna cada vez mais forte.
 - D. a vida, que se torna mais fácil.
07. Lá pelos 30 anos de idade, a maioria dos homens e mulheres jovens que trabalham param de mudar de empregos e estão prontos para se estabelecer. Isto é assim por que
- A. eles aprenderam que mais perdem do que ganham mudando de trabalho.
 - B. eles perceberam que a mudança de empregos dá uma reputação ruim.
 - C. eles têm uma visão melhor do que eles e o mundo de trabalho representam agora.
 - D. a maioria dos empregadores não irá contratar pessoas que mudam muito de emprego.

08. Qual da seguinte mudança de faculdade é mais fácil de fazer? De:
- A. Administração de Empresas para Biologia.
 - B. Física para Administração de Empresas.
 - C. História para Física.
 - Dom Engenharia para Administração de Empresas.
09. O mais importante sobre os cursos que você pode cursar na universidade, ou os trabalhos que você terá depois de deixar a faculdade, é
- A. se o curso ou trabalho correspondem a seus interesses e habilidades.
 - B. se os cursos ou trabalhos são fáceis ou difíceis.
 - C. se seus pais aprovam a escolha dos cursos ou trabalhos.
 - D. aquilo que seus professores ou empregadores pensam de você.
10. O que pode ajudar um estudante do 2º. Grau e da faculdade, a respeito de sua carreira é?
- A. Fazer bons contatos.
 - B. Escolher um objetivo profissional bem cedo e mantê-lo.
 - C. Descobrir onde estão as melhores chances de encontrar um emprego..
 - D. Descobrir as atividades e os cursos que mais lhe agradam e onde poderá ter mais sucesso.
11. As pessoas que continuam trabalhando depois de se aposentarem, normalmente fazem isso porque elas
- A. têm de conseguir maior rendimento salarial.
 - B. gostam do trabalho e da atividade.
 - C. seus empregadores precisam deles.
 - D. não sabem fazer outra coisa.

12. Para ser feliz num trabalho, é necessário, inicialmente, preocupar-se com:
- A. Ser bem pago.
 - B. Encontrar coisas interessantes para fazer, quando a jornada de trabalho estiver terminada.
 - C. Definir o que se espera do trabalho e como obter isso.
 - D. Conseguir promoções e aumentos de salário.
13. Quando termina o 2º Grau ou a universidade, o estudante que pretende obter um emprego deverá ter:
- A. Um emprego assegurado, antes de haver terminado os estudos.
 - B. Uma idéia precisa da empresa onde solicitará emprego.
 - C. Uma idéia precisa das empresas ou dos trabalhos que lhe interessam.
 - D. Uma idéia precisa do trabalho que quer realizar.
14. As pessoas não aprendem com a mesma rapidez. Quando escolhemos uma profissão, é necessário considerar essa velocidade de aprendizado:
- A. sem importância, porque todos terminam por aprender aquilo que é necessário saber.
 - B. de certa importância, porque pode acontecer de não se ter tempo para aprender as coisas difíceis.
 - C. muito importante, porque podemos ter uma idéia das facilidades e dificuldades que teremos mais tarde.
 - D. mais importante que tudo.
15. Habitualmente, o trabalhador interessado no seu trabalho se dá conta de que:
- A. Esse interesse o conduz a fazer seu trabalho bem feito.
 - B. Esse interesse lhe fornece satisfação dentro de seu trabalho.
 - C. Esse interesse não tem tanta importância, uma vez que qualquer um pode aprender a gostar um pouco de qualquer atividade.
 - D. Esse interesse não tem nenhuma importância, quando o salário e as horas de trabalho são bons.

16. Os estudantes que, ao concluírem o 2º Grau, aceitam um emprego que não necessita especialização, oferecendo um bom salário, antes de iniciar a formação profissional:
- A. renuncia a um futuro melhor, por um presente melhor.
 - B. Chegará, provavelmente, a um cargo que exigirá maior formação e competência.
 - C. Fará, provavelmente em seguida, aquilo que lhe orientou o orientador vocacional.
 - D. Provavelmente cederá às pressões dos pais.
17. No 2º Grau, na universidade ou já no mercado de trabalho, mudar de objetivo de estudo ou de trabalho é um passo:
- A. Difícil, pois envolve perda de tempo, de dinheiro e da estima dos amigos.
 - B. Que exige tempo e dinheiro, mas é relativamente fácil, pois assegura uma variedade na vida que justifica os esforços empregados.
 - C. Difícil, pois exige tempo e dinheiro, porém pode produzir mais sabedoria e experiência, abrindo novas possibilidades.
 - D. Relativamente fácil, porém não acrescenta grande coisa à pessoa.
18. Os setores profissionais que podem crescer mais rapidamente nos próximos 5 anos são:
- A. área de profissionais liberais e prestadores de serviços.
 - B. vendedores e operários da indústria.
 - C. trabalhadores das áreas de lazer e de turismo.
 - D. mão de obra barata (auxiliares de construção civil, serventes, etc.) e vendedores.
 - E. operários da indústria e prestadores de serviços.
19. Garçons, que trabalham em restaurantes, recebem:
- A. salários mensais.
 - B. salários semanais.
 - C. salários por hora.
 - D. salário e gorjetas.
 - E. somente gorjetas.

20. Obter sucesso no primeiro trabalho que realizamos depende, sobretudo:
- A. das relações interpessoais que mantemos.
 - B. da boa impressão que causarmos.
 - C. da seriedade e da responsabilidade que colocarmos naquilo que fizermos.
 - D. da boa vontade que demonstrarmos.
 - E. de sermos submissos ao chefe.
21. Ao lidar com clientes ou com outras pessoas com as quais realizamos nosso trabalho, o mais importante é:
- A. demonstrar que conhecemos melhor que eles o trabalho que realizamos.
 - B. compreender o que eles querem e ver se podemos ajudá-los.
 - C. preocupar-se somente em aumentar o número de trabalhos realizados.
 - D. usar de todos os meios para causar uma boa impressão ao chefe, não importando em quais condições.
22. O que é mais importante durante uma entrevista como candidato a um emprego?
- A. dizer ao entrevistador que está apto a realizar qualquer trabalho, desde que o emprego seja bom.
 - B. saber qual é o salário ou pagamento que pode pedir.
 - C. tentar descobrir se você é bom para o trabalho e se o trabalho lhe convém.
 - D. conduzir-se com educação e estar bem vestido.
 - E. ter sido apresentado por alguém que lhe conhece e que conhece o empregador.
23. Em qual dos seguintes trabalhos, a pessoa tem mais chance de “se desligar”, depois de sair do trabalho?
- A. Gerente de crédito.
 - B. Gerente de vendas.
 - C. Professor universitário.
 - D. Cardiologista.

ANEXO 2

BSRI – Bem Sex Role Inventory

Estamos fazendo uma pesquisa para tentar verificar como as pessoas se percebem, em relação a algumas características pessoais. Não há respostas certas ou erradas. É importante que você responda sinceramente se acha que cada característica apresentada é verdadeira ou não, em relação a você. Por exemplo: VALENTE – você acha que esta característica é sempre verdadeira em você, isto é, você é sempre valente? Ou a característica é muito freqüentemente verdadeira? Raramente verdadeira? Muito raramente verdadeira? Nunca verdadeira?

| | | | | | | |
|------------------|----------------------------|----------------------|---------------------------|---------------------------|---------------------------------|-------------------|
| - 1 - | - 2 - | - 3 - | - 4 - | - 5 - | - 6 - | - 7 - |
| Nunca verdadeira | Muito raramente verdadeira | Raramente verdadeira | Ocasionalmente verdadeira | Freqüentemente verdadeira | Muito freqüentemente verdadeira | Sempre verdadeira |

Observe que o valor inicia em 1, e significa que a característica nunca é verdadeira em você, até o 7, que significa que a característica é sempre verdadeira. Se você acha que a característica VALENTE “nunca é verdadeira” em você, escreva o número 1 no parêntese ao lado da palavra *valente*. Se você acha que a característica é “muito raramente” verdadeira, escreva o número 2 e assim sucessivamente, com todas as outras características. Não deixe nenhum parêntese sem número e trabalhe individualmente. Analise atentamente cada uma das características abaixo, vendo o quanto ela é verdadeira em relação a sua pessoa, utilizando uma das sete opções (números) apresentadas acima.

EU SOU UMA PESSOA.....

- | | | |
|-------------------------|------------------------|--------------------------|
| 01. Valente () | 21. Otimista () | 41. Tolerante () |
| 02. Romântica () | 22. Atlético () | 42. Queixosa () |
| 03. Ponderada () | 23. Dependente () | 43. Liberal () |
| 04. Desembaraçada () | 24. Fofoqueira () | 44. Caridosa () |
| 05. Feminina () | 25. Líder () | 45. Coerente () |
| 06. Dramática () | 26. Frágil () | 46. Popular () |
| 07. Influyente () | 27. Autocontrolada () | 47. Meiga () |
| 08. Cuidadosa () | 28. Livre () | 48. Exibicionista () |
| 09. Sociável () | 29. Dócil () | 49. Argumentadora () |
| 10. Combativa () | 30. Apática () | 50. Fiel () |
| 11. Prendada () | 31. Namorada () | 51. Autodisciplinada () |
| 12. Invejosa () | 32. Obediente () | 52. Experiente () |
| 13. Estudiosa () | 33. Prática () | 53. Sensível () |
| 14. Submissa () | 34. Competidora () | 54. Desastrada () |
| 15. Responsável () | 35. Delicada () | 55. Autoconfiante () |
| 16. Arrojada () | 36. Acomodada () | 56. Condescendente () |
| 17. Vaidosa () | 37. Masculina () | 57. Animada () |
| 18. Inconstante () | 38. Ingênua () | 58. Assertiva () |
| 19. Auto-suficiente () | 39. Espontânea () | 59. Passiva () |
| 20. Emotiva () | 40. Poderosa () | 60. Tagarela () |