

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FFCLRP - DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

**Maturidade para a escolha da carreira em adolescentes
de um serviço de orientação profissional**

Maria Luiza Junqueira

**Dissertação apresentada à Faculdade de Filosofia,
Ciências e Letras de Ribeirão Preto da USP, como
parte das exigências para a obtenção do título de
Mestre em Ciências, Área: Psicologia.**

RIBEIRÃO PRETO - SP

2010

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FFCLRP - DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

**Maturidade para a escolha da carreira em adolescentes
de um serviço de orientação profissional**

Maria Luiza Junqueira

Lucy Leal Melo-Silva

**Dissertação apresentada à Faculdade de Filosofia,
Ciências e Letras de Ribeirão Preto da USP, como
parte das exigências para a obtenção do título de
Mestre em Ciências, Área: Psicologia.**

RIBEIRÃO PRETO - SP

2010

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTES
TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA
FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

FICHA CATALOGRÁFICA

Junqueira, Maria Luiza

Maturidade para a escolha da carreira em adolescentes de um
serviço de orientação profissional, Ribeirão Preto, 2010.

215 p.: il; 30cm

Dissertação de Mestrado, apresentada à Faculdade de Filosofia,
Ciências e Letras de Ribeirão Preto/USP. Área de concentração:
Psicologia.

Orientadora: Melo-Silva, Lucy Leal.

1. Maturidade para a escolha da carreira. 2. Maturidade
Vocacional. 3. Orientação Vocacional. 4. Avaliação de resultados.
5. EMEP.

FOLHA DE APROVAÇÃO

Nome: JUNQUEIRA, Maria Luiza

Título: Maturidade para a escolha da carreira em adolescentes de um serviço de orientação profissional.

Dissertação apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da USP, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Ciências, Área: Psicologia.

Aprovada em: ___/___/2010

Banca Examinadora

Profª Drª LUCY LEAL MELO-SILVA

Instituição: Faculdade de Filosofia Ciência e Letras de Ribeirão Preto – USP

Assinatura: _____

Profª Drª KATHIA MARIA COSTA NEIVA

Instituição: Consultório Particular

Assinatura: _____

Profª Drª SONIA REGINA PASIAN

Instituição: Faculdade de Filosofia Ciência e Letras de Ribeirão Preto – USP

Assinatura: _____

Ao meu filho

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus.

À minha família, com gratidão e amor.

À Professora Doutora Lucy Leal Melo Silva, minha orientadora, pela confiança em meu trabalho e generosidade em compartilhar o seu conhecimento.

Às Professoras Doutoras Sonia Regina Pasian e Khatia Maria Costa Neiva, pelas relevantes contribuições durante o exame de Qualificação.

À Professora Doutora Maria Odília da Costa de Oliveira Teixeira, pela disponibilidade.

À Doutora Maria da Conceição Silva Ribeiro da Costa, pela presença.

À Professora Doutora e amiga Mariana Araújo Noce, pelo encontro.

À Roberta Noronha Azevedo, pelos inícios.

A todos os meus professores, pelo caminho.

Aos amigos, pelo afeto.

Aos amigos e colegas da pós-graduação, pelo companheirismo.

Aos funcionários da pós-graduação em Psicologia da FFCLRP, pela colaboração.

Aos adolescentes que participaram da pesquisa, sem os quais não teria sido possível a realização deste trabalho.

À FAPESP, uma vez que este estudo é parte de um Projeto de Investigação realizado com Auxílio Pesquisa da Fundação de Amparo à Pesquisa no Estado de São Paulo (FAPESP).

A todos que durante o caminho colaboraram para a concretização do trabalho.

Enquanto ganham a vida, as pessoas vivem uma vida.

(Donald Super)

RESUMO

JUNQUEIRA, M. L. **Maturidade para a escolha da carreira em adolescentes de um serviço de orientação profissional.** 2010. 215 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2010.

Uma das tarefas mais importantes do desenvolvimento pessoal, na adolescência e início da idade adulta, é a escolha de uma carreira. A fim de tomar uma decisão informada e autônoma, espera-se que a pessoa tenha um certo nível de maturidade. Com perspectiva desenvolvimentista, este estudo objetiva avaliar a maturidade para a escolha da carreira em adolescentes usuários de um serviço-escola de orientação profissional. Mais especificamente, este estudo visa: (a) descrever o perfil sociodemográfico dos clientes; (b) descrever o nível de maturidade; (c) verificar se o nível de maturidade varia de acordo com as características sociodemográficas (sexo, idade, escolaridade, escola pública ou privada e nível de escolaridade dos pais), com a modalidade de atendimento e a permanência no serviço de atendimento; (d) avaliar a evolução da maturidade dos usuários do serviço após a conclusão do atendimento e (e) comparar o nível de maturidade dos clientes que concluíram o atendimento com o dos que não concluíram. Os dados originam-se dos registros das intervenções com 748 clientes, com idades entre 14 e 21 anos, realizadas no Serviço de Orientação Profissional de uma universidade pública no Estado de São Paulo, Brasil, no período de 2001 a 2006. O *corpus* de análise consiste em informações dos seguintes documentos: Registro da entrevista de triagem, Resumo do atendimento e Escala de Maturidade para a Escolha Profissional (EMEP). A análise dos dados foi realizada por meio de procedimentos estatísticos: análises descritivas, testes de hipóteses, modelo linear de efeitos mistos e construção de valores percentis para a amostra. A caracterização sociodemográfica dos clientes mostra a predominância de participantes do sexo feminino (69,39%), de alunos da terceira série do Ensino Médio (55,21%) e provenientes de escolas privadas (65,64%). Do total de usuários, 74,33% concluíram o atendimento e 89,71% participaram do atendimento em grupo. Os filhos de pais que concluíram o Ensino Superior prevalecem (56,70%), seguidos por aqueles cujos pais concluíram o Ensino Médio (31,80%). A maioria dos sujeitos classificou-se com nível de maturidade abaixo de médio na escala total (62,9%) e em três subescalas: determinação (70,99%), autoconhecimento (60,03%) e conhecimento da realidade (59,89%). Houve variações apontando nível médio de maturidade para as subescalas responsabilidade (50,67%) e independência (54,95%). A comparação da maturidade antes e depois da intervenção, com 492 adolescentes, mostrou evolução com resultados estatisticamente significativos para a maturidade total e subescalas ($p < 0,001$) na amostra total, com exceção do sexo masculino na subescala responsabilidade e dos filhos de pais sem escolaridade formal nas subescalas responsabilidade e independência. Destacam-se resultados estatisticamente significativos na evolução da maturidade total, favoráveis ao sexo feminino e aos clientes que foram atendidos na modalidade individual. Os alunos de escolas particulares destacaram-se no conhecimento da realidade e os clientes que não concluíram a intervenção destacaram-se na subescala determinação, no início do processo. Os resultados mostram que a intervenção vocacional/profissional favoreceu o desenvolvimento da maturidade para a escolha da profissão. Este estudo espera contribuir para aprofundar a compreensão sobre o construto *maturidade para a escolha da carreira* e para a produção do conhecimento em avaliação de resultados de intervenções no domínio da Orientação Vocacional/Profissional.

Palavras-chave: Maturidade para a escolha da carreira; Maturidade Vocacional; Orientação Vocacional; Avaliação de Resultados; EMEP.

ABSTRACT

JUNQUEIRA, M. L. **Maturity for career choice with adolescents attending a career guidance service.** 2010. 215 f. Dissertation (Masters' Degree). Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo (Faculty of Philosophy, Sciences and Letters of Ribeirão Preto, University of São Paulo), Ribeirão Preto, 2010.

One of most important tasks for personal development, in adolescence and early adulthood, is choosing a career. In order to make an informed and autonomous decision, the person is expected to have a certain level of maturity. According to the developmental approach, this study aims at assessing the maturity for career choice with adolescents attending a career guidance service. More specifically, this study aims at: (a) describing the clients' socio-demographic profile; (b) describing their maturity level; (c) verifying whether their maturity level varies with the socio-demographic characteristics (sex, age, schooling level, public or private school and the parents' schooling level), with type of attendance and adherence to attendance; (d) assessing the maturity progress of the service users after completing attendance; and (e) comparing maturity level of clients who had concluded attendance with that of the ones who had not concluded attendance. The data came from records of interventions with 748 clients, aged 14 to 21 years, carried out at the career guiding service of a public university in the state of São Paulo, Brazil, from 2001 to 2006. The corpus for analysis consists of information from the following documents: assessment interview, attendance record and Career Choice Maturity Scale (Escala de Maturidade para a Escolha Profissional, EMEP). Data analysis was done by statistics procedures: descriptive analysis, hypothesis tests, linear model of mixed effects, and construction of percent values for the sample. The socio-demographic characterization of clients shows the prevalence of female sex (69.39%), high school seniors (55.21%) and attending private schools (65.64%). Out of the total users, 74.33% had completed attendance and 89.71% had joined group attendance. Children of parents who had completed higher education prevail (56.70%), followed by those whose parents had finished high school (31.80 %). The maturity profile, when starting attendance, was below average (62.9%), divided into three subscales: determination (70.99%), self-knowledge (60.03%) and knowledge of reality (59.89%). There were variations for average level of maturity for the subscales responsibility (50.67%) and independence (54.95%). The comparison of maturity before and after intervention, with 492 adolescents, showed progress with statistically significant results for total maturity and subscales ($p < 0.001$) for the total sample, excepting the male sex in the responsibility subscale and the children of low schooling parents in the subscales responsibility and independence. Statistically significant results stand out for progress in total maturity, favoring the female sex and the clients who were attended individually. Knowledge of reality favored students from private schools before intervention. The clients who had not concluded intervention stood out in the determination subscale at the beginning of the process. The results show that career intervention favored the development of maturity for career choice. This study is expected to contribute for improving the comprehension about the construct *maturity for career choice* and for the production of knowledge about assessment of results of career guidance interventions.

Keywords: Maturity for Career Choice, Career Maturity, Career Guidance, Assessment of Results, EMEP.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 - Avaliação básica da Maturidade Vocacional	54
Quadro 2 – Descrição das variáveis	108

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Distribuição da escolaridade do pai e da mãe dos participantes do estudo.	109
Tabela 2 – Distribuição da escolaridade da mãe em relação à escolaridade do pai.	109
Tabela 3 – Distribuição da amostra (n = 748) em função do ano de atendimento.	111
Tabela 4 – Distribuição da amostra (n = 748) em função da idade.	112
Tabela 5 – Distribuição da amostra dos adolescentes (n = 748) em função das variáveis: sexo, série escolar e tipo de escola.	123
Tabela 6 – Distribuição da idade dos adolescentes em relação à série escolar.	124
Tabela 7 – Distribuição da amostra dos adolescentes (n = 748) em função da maior escolaridade entre os pais.	125
Tabela 8 – Distribuição da amostra dos adolescentes (n = 748) em função da modalidade de atendimento e da permanência no processo.	125
Tabela 9 – Descrição das medidas (escores brutos) da maturidade para a escolha profissional (total e subescalas) do conjunto dos adolescentes da amostra (n = 748) no início do processo de intervenção.	127
Tabela 10 – Classificação diagnóstica da maturidade para a escolha profissional (total e subescalas) do conjunto dos adolescentes da amostra (n = 748) no início do processo de intervenção.	128
Tabela 11 – Classificação diagnóstica da maturidade para a escolha profissional (total e subescalas) do conjunto dos adolescentes da amostra (n = 748), no início do processo de intervenção, em função das variáveis sexo, série escolar e tipo de escola.	130
Tabela 12 – Classificação diagnóstica da maturidade para a escolha profissional (total e subescalas) do conjunto dos adolescentes da amostra (n = 748), no início do processo de intervenção, em função da modalidade de atendimento, da maior escolaridade entre os pais e da permanência no processo.	133
Tabela 13 – Comparação da maturidade para a escolha profissional (total e subescalas) do subgrupo dos adolescentes (n = 492) submetidos à EMEP, antes e depois do processo de intervenção.	136
Tabela 14 – Classificação diagnóstica da maturidade para a escolha profissional do subgrupo dos adolescentes (n = 492) submetidos à EMEP, antes e depois da intervenção vocacional/profissional.	137

Tabela 15 – Comparação da maturidade para a escolha profissional (total e subescalas) do subgrupo dos adolescentes (n = 492) submetidos à EMEP antes e depois da intervenção, em função do sexo, do tipo de escola e da modalidade de atendimento.	139
Tabela 16 – Comparação da maturidade para a escolha profissional (total e subescalas) do subgrupo dos adolescentes (n = 492) submetidos à EMEP antes e depois da intervenção, em função da série escolar.	140
Tabela 18 – Comparação da maturidade para a escolha profissional, antes e depois da intervenção, entre categorias das variáveis que apresentaram resultados com significância estatística.	144
Tabela 19 – Distribuição percentil das medidas de maturidade para a escolha profissional, pré e pós-intervenção, em relação às normas da EMEP para alunos de escolas particulares da 2ª série do Ensino Médio (n = 83).	147
Tabela 20 – Distribuição percentil das medidas de maturidade para a escolha profissional, pré e pós-intervenção, em relação às normas da EMEP para alunos de escolas públicas da 2ª série do Ensino Médio (n = 27).	148
Tabela 21 – Distribuição percentil das medidas de maturidade para a escolha profissional, pré e pós-intervenção, em relação às normas da EMEP para alunos de escolas particulares da 3ª série do Ensino Médio (n = 246).	149
Tabela 22 – Distribuição percentil das medidas de maturidade para a escolha profissional, pré e pós-intervenção, em relação às normas da EMEP para alunos de escolas públicas da 3ª série do Ensino Médio (n = 127).	150
Tabela 23 – Comparação da maturidade para a escolha profissional inicial (total e subescalas), em função da permanência no processo de intervenção entre concluintes (n = 556) e não-concluintes (n = 192).	152

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	25
1.1 Adolescência, identidade e escolha da carreira	29
1.2 Maturidade para a carreira: teoria, pesquisa e instrumentos de avaliação.....	40
1.2.1 Desenvolvimento do construto maturidade para a carreira	40
1.2.2 Teoria desenvolvimentista de Super.....	45
1.2.3 Estudos sobre avaliação da maturidade para a carreira	62
1.2.4 Escala de Maturidade para a Escolha Profissional (EMEP) – construção e características psicométricas.....	75
1.3 Avaliação de Processos e Resultados da intervenção vocacional/profissional	81
1.4 Justificativa.....	94
2 OBJETIVOS e HIPÓTESES DE INVESTIGAÇÃO	99
2.1 Objetivo Geral	99
2.2 Objetivos Específicos	99
2.3 Hipóteses de investigação.....	100
3 MÉTODO	105
3.1 Universo do Estudo	105
3.2 Natureza da investigação e percurso metodológico	106
3.3 Amostra	110
3.4 Instrumentos	113
3.4.1 Escala de Maturidade para a Escolha Profissional (EMEP).....	113
3.4.2 Roteiro de Triagem e Resumo de Atendimento.	115
3.5 Procedimentos	116
3.5.1 Considerações éticas.....	116
3.5.2 Coleta dos dados.....	116
3.5.3 Análise dos dados.....	118

4 RESULTADOS	123
4.1 Caracterização sociodemográfica dos adolescentes usuários do SOP	123
4.2 Classificação diagnóstica da maturidade para a escolha profissional do conjunto dos adolescentes no início do processo de intervenção vocacional/profissional, tendo em vista as subdimensões da maturidade.	126
4.3 Classificação diagnóstica da maturidade para a escolha profissional do conjunto dos adolescentes no início do processo de intervenção vocacional/profissional, em função das características sociodemográficas.	129
4.4 Comparações da maturidade para a escolha profissional dos adolescentes, antes e depois do processo de intervenção vocacional/profissional.	135
4.4.1 Comparação da maturidade para a escolha profissional do conjunto dos adolescentes, antes e depois da intervenção, tendo em vista as subdimensões da maturidade: determinação, responsabilidade, independência, autoconhecimento e conhecimento da realidade.....	136
4.4.2 Comparação da maturidade para a escolha profissional dos adolescentes, antes e depois da intervenção, em função das variáveis sociodemográficas, da modalidade de atendimento e da permanência no processo.....	138
4.4.3 Comparações da maturidade para a escolha profissional dos adolescentes, antes e depois da intervenção, em função das variáveis do estudo cujas categorias resultaram diferenças estatisticamente significativas.	143
4.4.4 Comparação exploratória da distribuição percentil das medidas de maturidade para a escolha profissional dos adolescentes, antes e depois da intervenção, com os referenciais normativos da EMEP.....	146
4.5 Comparação da maturidade para a escolha profissional dos adolescentes que permaneceram até o final do processo de intervenção vocacional/profissional com aqueles que o interromperam.	151
5 DISCUSSÃO	155
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	179
REFERÊNCIAS	185
APÊNDICES	197
ANEXOS	213

INTRODUÇÃO

1 INTRODUÇÃO

O trabalho se apresenta na vida das pessoas como um elemento central, necessário à sobrevivência, à dignidade e à própria constituição identitária do indivíduo. A escolha da profissão é, portanto, uma das principais tarefas do desenvolvimento e, em geral, ocorre na adolescência, na complexidade de uma etapa da vida marcada por profundas transformações. Entretanto, é necessário que o jovem tenha desenvolvido certa maturidade para efetivar essa escolha (SUPER, 1990). Trata-se do futuro, da definição do papel a ser desempenhado na sociedade, da definição de sua identidade profissional (BOHOSLAVSKY, 1998, ERIKSON, 1976, LEVISKY, 1998).

A carreira, quando fruto de uma escolha consciente e autônoma, leva a uma atividade que pode ser condição promotora de saúde e de qualidade de vida. O exercício de uma profissão não precisa necessariamente ser vivido como *tripalium* ou desvinculado de sentido para aquele que a exerce. Entretanto, em pleno século XXI, as mutações no mundo do trabalho geradas pelas novas formas de conhecimento, pelo avanço tecnológico e pela globalização não têm facilitado o processo de escolha da profissão. O mercado de trabalho requer, cada vez mais, profissionais em funções muito especializadas, ainda que com perfis generalistas. As exigências no que se refere ao desenvolvimento de competências, habilidades e atitudes dos trabalhadores são maiores em todas as carreiras e ocupações, exigindo maior preparo para o trabalho.

Do conjunto desses fatores e das novas formas de organização do trabalho, aliadas às exigências de especialização, os cursos universitários tentam acompanhar a dinâmica do mercado e com isso observa-se uma fragmentação das carreiras no Ensino Superior, com a proliferação de novas profissões. Além disso, novas modalidades de ensino foram ou estão sendo implementadas, como os cursos sequenciais, de ensino a distância e de graduação modulada. Proliferaram também as ofertas de cursos técnicos e de curta duração, oferecendo alternativas interessantes para a inserção mais rápida no mercado de trabalho, o que pode atrair tanto estudantes que precisam de um trabalho mais imediato, por não desfrutarem de uma situação socioeconômica que favoreça a continuidade dos estudos, como as pessoas cujas condições permitem o acesso à universidade, mas que não tenham isso como um valor (ANTUNES, 2002, SARRIERA; ROCHA; PIZZINATO, 2004).

Assim, o jovem que aspira à universidade, diante da complexidade das mudanças econômicas, sociais e culturais do final do século XX e do início do século XXI, frente a

tantas possibilidades e à dificuldade de diferenciar as atividades inerentes a cada uma das carreiras, tem uma tarefa complexa pela frente, o que amplia consideravelmente a insegurança no momento da escolha da profissão.

Considerando a importância do trabalho na vida e a necessidade humana de exercer-se através do trabalho, é neste contexto que o jovem adolescente deve abraçar o desafio da escolha da carreira e de buscar uma profissão que, se possível, faça sentido em sua vida, além de garantir a sua sobrevivência. Não é, necessariamente, uma utopia a esperança de se poder viver uma vida enriquecida pelo trabalho. Nessa direção, Antunes (2002) contribui com a visão do trabalho como uma atividade vital e autodeterminada que possibilita condições para a efetivação da identidade do indivíduo como ser humano, de forma que as atividades:

[...] em conformidade com as aspirações mais autênticas, suscitadas no interior da vida cotidiana, possibilitem as condições para a efetivação da identidade entre indivíduo e gênero humano, na multilateralidade de suas dimensões. Em formas inteiramente novas de sociabilidade, em que liberdade e necessidade se realizem mutuamente. Se o trabalho torna-se dotado de sentido, será também (e decisivamente) por meio da arte, da poesia, da pintura, da literatura, da música, do tempo livre, do ócio, que o ser social poderá humanizar-se e emancipar-se em seu sentido mais profundo (ANTUNES, 2002, p. 177).

Uma vida com sentido que inclua um projeto profissional é uma tarefa de cada um e da coletividade e pode tornar-se possível ao longo do tempo. No entanto, é necessário considerar que as decisões relativas à carreira se dão em contextos com diferentes graus de liberdade de escolha, em função das condições sociais, materiais, espirituais e intelectuais de cada um, como apontado por Ferretti (1992).

Para uma parcela significativa da população, as preocupações sobre o futuro profissional limitam-se às decisões que devem ser tomadas para possibilitar uma rápida inserção no mercado de trabalho. A outra parcela busca o ingresso mais mediato, em carreiras universitárias ou tecnológicas. Assim sendo, ao se analisarem as questões relacionadas à vida profissional das pessoas, necessariamente deve-se considerar, além das características de personalidade e necessidades psicológicas, o contexto, ou seja, a inserção do indivíduo como ser social imerso em uma sociedade que o influencia e sobre a qual também exerce influência, numa relação dialética entre mundo externo e mundo interno (BOHOSLAVSKY, 1998; DUTRA, 1996; SCHEIN, 1996; SCHMITT-RODERMUND; SILBEREISEN, 1998).

Todas essas transformações sociais que afetam os indivíduos em fase de escolha de carreira conseqüentemente influenciam também as atividades do orientador profissional. Este, por sua vez, precisa atender às características e às demandas contemporâneas, que colocam os

serviços de Orientação Vocacional/Profissional frente a constantes desafios. As mutações por que passa o mundo do trabalho interferem, indistintamente, na vida de trabalhadores em início, meio e final da carreira, empregados ou desempregados. Por esta razão é relevante compreender cada vez mais como se dão o processo de tomada de decisão e as intervenções de carreira (LASSANCE; SPARTA, 2003; MELO-SILVA; LASSANCE; SOARES, 2004; REPETTO TALAVERA et al., 2004).

No contexto brasileiro, a primeira situação educacional formal vinculada à tomada de decisão ocorre na adolescência, na complexidade desta etapa da vida marcada por profundas transformações na identidade dos indivíduos. Exige-se do jovem uma definição quanto à profissão escolhida quando nem sempre ele tem a maturidade necessária para efetuar uma escolha satisfatória.

É importante ressaltar que a maturidade para a escolha da carreira – objeto desta investigação – será analisada em adolescentes que tiveram a possibilidade de concluir o Ensino Médio, de ter acesso a um serviço de orientação profissional e que aspiram à universidade, reconhecidamente uma condição privilegiada entre a população jovem no Brasil¹. É nesse contexto de decisões individuais acerca da transição do Ensino Médio para o Superior que se insere o presente estudo.

Os adolescentes deste estudo são, portanto, jovens cuja condição social e econômica permite a continuidade dos estudos e que vivenciam dúvidas acerca do futuro profissional, aos quais, cumpre esclarecer, circunscrevem-se os resultados desta pesquisa. Analisar as decisões ocupacionais de jovens cuja condição de vida seja impeditiva do “privilégio” da escolha de uma profissão universitária é relevante e deve ser objeto de outras investigações, porém não constitui o foco deste estudo.

Focalizando ainda a pessoa que necessita de tomar decisões em relação à escolha profissional, é oportuno registrar que não são todas as pessoas que precisam da ajuda da *Orientação Vocacional/Profissional* para efetivar sua escolha e que, para muitos, esse processo pode ocorrer sem maiores dificuldades. No entanto, há aqueles que podem beneficiar-se desta relação de ajuda e que a procuram, seja em sua forma individual ou em grupo, em consultórios psicológicos, em serviços de Orientação Vocacional/Profissional ou em escolas, o que não é uma realidade no Brasil, embora no contexto internacional, nos países desenvolvidos, esteja presente no currículo das escolas desde a década de 1970 (JENSCHKE, 2002).

¹ Apenas cerca de 12% da população entre 18 e 24 anos de idade encontram-se cursando o Ensino Superior (BRASIL, 2008).

A elaboração deste estudo, em suas etapas iniciais e durante o percurso metodológico, teve por objetivo buscar respostas às questões elencadas a seguir.

- (1) Qual é o perfil sociodemográfico e de maturidade para a escolha da carreira dos jovens que buscam um serviço de orientação profissional?
- (2) A maturidade para a escolha profissional dos adolescentes evolui após a o processo de intervenção psicológica em Orientação Vocacional/Profissional ?
- (3) Dado o nível de maturidade dos jovens que buscam um serviço de orientação profissional: serão esses jovens imaturos e por isso precisam de ajuda? Ou ao contrário, justamente por estarem mais maduros buscam ajuda para uma tarefa que percebem como complexa?
- (4) Quem é mais maduro para a escolha profissional, o adolescente do sexo feminino ou do sexo masculino?
- (5) Serão os mais velhos mais maduros que os mais jovens em todas as dimensões da maturidade para a escolha profissional? Os jovens de 3º ano do Ensino Médio são mais maduros que os de 2º ano?
- (6) Os filhos de pais com maior nível de escolaridade encontram-se mais maduros para a escolha profissional?
- (7) Os jovens que interrompem a intervenção vocacional/profissional são menos (ou mais) maduros do que aqueles que permanecem até o final do processo?

Os itens seguintes da seção introdutória objetivam fornecer uma visão sobre o universo deste estudo. Desta forma, quatro subseções foram organizadas: (1) questões da adolescência, amadurecimento pessoal e escolha da carreira; (2) maturidade para a carreira (teoria, pesquisa e instrumentos); (3) avaliação de processos e resultados da intervenção em Orientação Vocacional/Profissional e (4) justificativa para o presente estudo.

O aprofundamento nos temas do amadurecimento pessoal e, particularmente, da adolescência (subseção 1) tem seu foco na constituição da identidade. Pretende-se destacar o quanto a tarefa da construção da identidade é complexa desde o seu início, acentuando tal complexidade na adolescência, dadas as condições associadas a esse período do desenvolvimento. A teoria winnicottiana do amadurecimento aprofunda-se nas origens do desenvolvimento inicial investigando processos e dinâmicas que se reeditam na adolescência e constitui uma contribuição a este capítulo. No tópico seguinte, os conhecimentos, estudos e pesquisas sobre a maturidade para a carreira (subseção 2), tão necessária para o adolescente construir sua identidade profissional, podem iluminar caminhos sobre como ativá-la. O conhecimento sobre avaliação de resultados (subseção 3) pode auxiliar na definição desses

caminhos, apontando as condições mais propícias à eficácia da intervenção. E, por fim, a justificativa (subseção 4) para o presente estudo encerra, entre outras questões, a esperança de que esta investigação possa colaborar com o conjunto de conhecimentos sobre a avaliação dos efeitos da intervenção. Conhecimentos estes que buscam favorecer o desenvolvimento vocacional dos adolescentes, de forma que o jovem que busca Orientação Vocacional/Profissional possa, consciente e autonomamente, fazer escolhas profissionais apropriadas e com sentido em suas vidas. Afinal, como diz Antunes (2002), uma vida desprovida de sentido no trabalho não pode ser compatível com uma vida cheia de sentido fora dele.

1.1 Adolescência, identidade e escolha da carreira

O processo global de amadurecimento é expressivamente intensificado na adolescência, afetando todo o comportamento e o desenvolvimento emocional na direção da identidade adulta. A maturidade para a escolha de uma carreira faz parte desse processo como um desenvolvimento necessário para que sejam feitas escolhas profissionais promotoras de crescimento e realização.

Para o desenvolvimento desta seção foram eleitos alguns autores principais para acompanhar as reflexões sobre os temas que serão apresentados. Winnicott (1983, 1987, 1990), primeiramente, contribui com a sua Teoria do Amadurecimento Pessoal, com foco na importância do desenvolvimento emocional como constituinte da identidade. Também Erikson (1976), como um autor consagrado para a compreensão da adolescência, traz contribuições importantes sobre o tema da identidade. Bohoslavsky (1998), ampliando o conceito de identidade ocupacional, proposto por Erikson, mostra que a identidade ocupacional, como parte da identidade pessoal, está relacionada a toda a personalidade, ressaltando o caráter psicodinâmico do processo, abordando de forma mais específica questões relacionadas à escolha da carreira. Autores como Levisky (1998) e Calligaris (2000) contribuem com a temática da adolescência, com considerações relacionadas à contemporaneidade.

A Teoria do amadurecimento pessoal de Winnicott destaca a importância do processo de maturação emocional como base fundamental para todos os outros desenvolvimentos na constituição da identidade pessoal. O desenvolvimento desta teoria auxilia na compreensão de como inúmeras tarefas e conquistas pessoais conduzem para a aquisição de *maturidades* que irão favorecendo o desenvolvimento como um todo, na direção da construção da identidade

(DIAS, 2008, WINNICOTT, 1983, 1987, 1990).

Do ponto de vista desenvolvimentista e também da teoria psicanalítica, a adolescência é compreendida como um processo evolutivo que tem seu ritmo fortemente acelerado, caracterizando-se por mudanças que causam turbulências e demandam uma reorganização psíquica para lidar com as novas exigências do desenvolvimento: uma verdadeira revolução biopsicossocial na luta por alcançar a identidade adulta (BOHOSLAVSKY, 1998, LEVISKY, 1998).

Apesar das diferenças individuais e dos fatores externos de influências econômicas e socioculturais, há elementos relativamente comuns no que diz respeito ao processo da adolescência: são as transformações psicossociais desencadeadas, impelidas e concomitantes às alterações biológicas, sendo que “[...] as velocidades de maturação de cada setor (biológico, psicológico e social) e das partes que o compõem são distintas e interatuantes, dando o colorido típico que caracteriza o adolescente de nossa sociedade” (DIAS, 2003, p. 23).

Amadurecer, segundo Winnicott (1983), é um processo ocasionado pela natureza humana e, neste sentido, ele entende o ser humano como dotado de uma tendência inata ao amadurecimento. Winnicott concebeu uma teoria do amadurecimento desde os inícios da vida no encontro do bebê com um ambiente facilitador, observando que o “[...] ambiente favorável torna possível o progresso continuado dos processos de maturação” (WINNICOTT, 1983, p. 81). A teoria do amadurecimento é a ideia central da obra de Winnicott, considerada por ele a *backbone* (espinha dorsal) de todo o seu trabalho. Winnicott entende o crescimento emocional em termos de jornada da dependência para a independência, com transformações permitindo que a imaturidade ceda lugar à maturidade e que haja um crescimento gradual rumo à independência.

Deve-se esperar que os adultos continuem o processo de crescer e amadurecer, uma vez que raramente atingem a maturidade completa. Mas uma vez que eles tenham encontrado um lugar na sociedade através do trabalho, e tenham talvez se casado ou se estabelecido em algum padrão que seja uma conciliação entre imitar os pais e desafiadoramente estabelecer uma identidade pessoal, uma vez que esses desenvolvimentos tenham lugar pode-se dizer que se iniciou a vida adulta, e que os indivíduos, um a um, estão saindo desta área coberta por esta breve conceituação do crescimento que foi descrito em termos da dependência à independência (WINNICOTT, 1983, p.87).

Nesse momento, cumpre esclarecer que embora tenham sido realizados estudos, leituras e consultas nas obras originais de Donald Winnicott (1983, 1987, 1990), a reflexão sobre sua teoria do amadurecimento pessoal foi estimulada pelo valioso trabalho de Dias

(2003) que teve como proposta estudar, integrar e apresentar, de maneira unitária, o corpo conceitual da teoria winnicottiana do amadurecimento, explicitando seus pressupostos e fazendo uma descrição organizada dos vários estágios desse processo, com suas tarefas e conquistas. Embora a teoria do amadurecimento tenha caráter central e esteja presente ao longo de toda a obra de Winnicott, não foi por ele descrita de maneira sistemática e organizada, o que torna difícil a apreensão da unidade de seu pensamento. Dias (2003) agrupou e reuniu num conjunto organizado os estágios que em Winnicott encontram-se em partes variadas de sua obra, usando o princípio clássico da hermenêutica, “segundo o qual cada parte de uma obra deve ser entendida à luz da totalidade dessa obra e, por outro lado, a estrutura deve ser reconstruída levando em conta cada parte que lhe pertence” (DIAS, 2003, p.16), o trabalho da referida autora teve ainda, do ponto de vista metodológico, o caráter de análise interna e histórica do texto.

Continuando as reflexões, cumpre destacar que o processo de amadurecimento se estende ao longo da vida como uma jornada que parte da *dependência absoluta*, passa por um período de *dependência relativa* e chega aos estágios que ele chama de *rumo à independência*, até chegar à *independência relativa*. Este último seria o estágio em que o indivíduo saudável permanece regularmente ao longo da vida até a sua morte natural. O referido autor considera, então, os seguintes estágios (ou etapas), numerados numa única sequência lógica, apesar da subdivisão que os organiza. Fazem parte da *dependência absoluta*: (1) a solidão essencial, a experiência do nascimento e a primeira mamada; da *dependência relativa*: (2) estágio de desilusão e início dos processos mentais; (3) estágio da transicionalidade; (4) estágio do uso do objeto e (5) estágio do eu sou. Após, vem o caminho “*rumo à independência*”: (6) estágio do concernimento. Em seguida, os estágios de *independência relativa*: (7) estágio edípico; (8) estágio de latência; (9) adolescência; (10) início da idade adulta; (11) a adultez e (12) a velhice e a morte. Podendo retornar, na velhice, algo da dependência relativa ou até absoluta (DIAS, 2003).

Winnicott se refere a estágios, pois não se pode precisar as idades cronológicas, mas apenas aproximá-las como correspondentes aos estágios. A tais estágios competem tarefas e conquistas de diferentes naturezas, impostas ao indivíduo pelo próprio processo de amadurecimento na sua tendência inata à integração. À medida que o amadurecimento avança, as tarefas se complexificam e se há saúde o indivíduo terá a possibilidade de envolver-se e lidar naturalmente com cada uma delas em cada etapa. E assim, gradualmente:

[...] a criança se transforma no homem ou na mulher, nem cedo demais nem tarde demais. A meia-idade chega na época certa, com outras mudanças igualmente adequadas, e finalmente a velhice vem desacelerar os vários funcionamentos, até que a morte natural surge como a derradeira tarefa da saúde (WINNICOTT, 1990, p. 30).

A teoria winnicottiana do amadurecimento baseia-se: (a) na ideia de que: todo indivíduo é dotado de uma tendência inata ao amadurecimento, à integração em uma unidade, e necessita de um ambiente facilitador; b) o amadurecimento começa em algum momento após a concepção e, se houver saúde, não cessa até a morte; c) a saúde não é somente ausência de doença, é um estado complexo que tem suas próprias exigências e existem dificuldades inerentes ao fato de estar vivo e de amadurecer: “desde o início a vida é difícil em si mesma e a tarefa de viver, de continuar vivo e amadurecer é uma batalha que sempre permanece” (DIAS, 2008, p.33). Portanto, a teoria do amadurecimento consiste na conceituação das diferentes tarefas, conquistas e dificuldades que fazem parte do crescimento em cada um dos estágios da vida, passando pela infância, adolescência, juventude, idade adulta e velhice até a morte. A ênfase da teoria recai nos estágios iniciais pela importância dos mesmos na constituição dos alicerces da personalidade e da saúde psíquica. As tarefas dos estágios iniciais: a integração no tempo e no espaço, a habitação da psique no corpo (coesão psicossomática, integração das tensões instintuais facilitada pelo ambiente), o início das relações objetivas e a constituição do si-mesmo jamais se completam e continuam a ser tarefas fundamentais de toda a vida, pois se referem à linha identitária do amadurecimento, à necessidade de se estabelecer como uma identidade unitária (DIAS, 2008).

Apesar das etapas serem sucessivas, o processo não é linear. Alguns estágios e suas respectivas tarefas se sobrepõem parcialmente, além do que na concepção winnicottiana:

[...] amadurecer inclui a possibilidade de regredir a cada vez que a vida exige descanso, em momentos de sobrecarga e tensão, ou para retomar pontos perdidos. Isto se deve ao fato de que nenhuma conquista fornece título de garantia: tendo sido alcançada, pode ser perdida, outra vez alcançada e perdida de novo. Por isso, em uma pessoa de qualquer idade, pode-se encontrar todos os tipos de necessidades, das mais primitivas às mais tardias (DIAS, 2003, p. 101).

As tarefas fundamentais nunca se estabelecem como conquistas definitivas, mantendo uma incompletude: continuarão sendo tarefas básicas pela vida afora, embora o ser humano, à medida em que se desenvolva, torne-se cada vez mais individual e “[...] engajado na verdadeira luta que é a vida” (WINNICOTT, 1990, p.103).

Entretanto, não se pode negligenciar o fato de que algumas conquistas (sobretudo as

primitivas) só podem ser alcançadas depois de outras, que são sua condição de possibilidade. E se há fracasso, novas tarefas surgem e o indivíduo, não tendo a aquisição anterior, carece da maturidade necessária para lhes fazer frente, podendo até resolvê-las intelectualmente, mas não farão sentido para o indivíduo nem serão vividas como aquisições pessoais (DIAS, 2003).

No estágio da *adolescência*, não há como escapar das ansiedades e pressões decorrentes desse período: o indivíduo tem que enfrentar importantes e difíceis mudanças físicas associadas a essa fase e o próprio amadurecimento pessoal que eclode na adolescência. O modo como o adolescente lidará com as ansiedades e pressões dependerá de como vem se dando o processo de amadurecimento até então, que fornecerá (ou não) os recursos e condições para lidar com sentimentos novos e estranhezas advindas das mudanças e com as novas demandas. Contudo, nada assegura a ausência de problemas, sendo importante dar tempo ao tempo e suportar as turbulências.

Pensar a teoria do amadurecimento para ajudar na compreensão do processo da adolescência é útil em um ponto particular: as angústias típicas da fase repetem as dos estágios primitivos. Além disso, o adolescente tende a repetir os padrões, pois padece do sentimento de irrealidade, sendo sua principal luta a de sentir-se real.

Existe nele uma moralidade rígida, não em termos do que foi socialmente estabelecido como bom e mau – exatamente o que ele despreza e contra o que se rebela – mas em termos do que é sentido como real e do que é sentido como falso: o adolescente não aceita falsas soluções (DIAS, 2003, p. 293).

Na vivência do adolescente há uma moralidade feroz que “só aceita aquilo que é reconhecido como verdadeiro, e essa é uma moralidade que também caracteriza a infância” (DIAS, 2003, p. 156-157). O adolescente está empenhado na tarefa de descobrir o próprio “eu” e ser-lhe fiel como se houvesse uma verdade essencial. Só após admitir ser possível uma conciliação é que o adolescente poderá encontrar outras formas de lidar com a rigidez, atenuando a ‘inexorabilidade dessa verdade essencial’. Antes disso, “Uma certa aquiescência, que é própria da saúde e necessária para a convivência, torna-se uma ameaça de extinção pessoal” (DIAS, 2003, p. 294).

Este período pode ser especialmente difícil para o jovem que não teve uma experiência satisfatória nos inícios da vida, pois a adolescência reedita muitos sentimentos. De qualquer modo, durante toda a adolescência há necessidade de um suporte firme e de um clima de confiança. A primeira tarefa vital é a de estabelecer contato com o mundo e poder confiar. O adolescente podendo sentir-se confiante e integrado vai perceber-se no tempo como tendo um futuro: por poder planejar, ter desejos, esperança (DIAS, 2003). Desta forma, torna-se capaz

de dar sequência à tarefa de construção da identidade pessoal que, apesar de se intensificar na adolescência, continua a ocorrer ao longo da vida.

Erikson (1976) é um autor que trouxe contribuições importantes para a compreensão da adolescência, notadamente sobre o tema da identidade. Entendeu o desenvolvimento como o resultado da superação dos conflitos do indivíduo em seu mundo interno no confronto com o mundo externo; de como as mudanças físicas, cognitivas e psíquicas combinam-se para desencadear uma crise interna na direção do crescimento pessoal (se em condições normais de desenvolvimento). Erikson (1976) refere-se à crise não como uma ameaça de catástrofe, mas como um período de vulnerabilidade aumentada, podendo ser fonte de força geradora ou de inadequação.

As mudanças desse processo na adolescência, segundo Bohoslavsky (1998), são de tal proporção que fazem pensar em um indivíduo submetido a uma crise contínua, dados os desafios que dele fazem parte. É chamada crise por causar um desequilíbrio interno pertinente ao processo de desenvolvimento, quando os padrões infantis começam a ser questionados e se inicia intenso movimento de reestruturação da personalidade e de reajustamento social, com modificações no senso de identidade e a exigência de nova definição de papéis, ao mesmo tempo em que ocorrem as aceleradas modificações orgânicas. Bohoslavsky (1998) ressalta que é de surpreender como no meio de uma crise tão intensa, o adolescente consegue realizar tarefas tão importantes, como as que tem que concluir: definir-se ideológica, religiosa e eticamente, definir sua identidade sexual e ainda sua identidade ocupacional. Como poderá ele tomar decisões quando se encontra afetado por tal volume de mobilização interna tanto quanto por suas relações com o social? Desestruturando e reestruturando tanto seu mundo interno como suas relações com o mundo exterior?

Mas ocorre, neste íterim, o que Erikson (1976) chamou de moratória social – período mais ou menos sancionado pela sociedade em que o jovem pode experimentar-se, experienciar papéis e explorar hipóteses para suas futuras escolhas, sem ainda comprometer-se concretamente com a sociedade em geral. Um compasso de espera nos compromissos adultos, caracterizado por uma tolerância seletiva por parte da sociedade e por uma atividade lúdica por parte do jovem.

Enquanto isso, essa nova identidade vai se constituindo pela integração da experiência mais a capacidade do ego para integrar as identificações (ressignificadas), a libido, as capacidades desenvolvidas e as novas aquisições de papéis sociais, formando um todo coeso. E, para sentir a globalidade, o adolescente deve experimentar uma continuidade progressiva entre quem foi durante a infância e quem está se tornando, entre o que percebe de si e do que

os outros vêem nele (ERIKSON, 1976).

Conquistar uma identidade implica na confiança de ser percebido pelos outros como se é para si mesmo. E segundo Bohoslavsky (1998) a coerência da percepção social e a continuidade interior evidenciam-se como dois fatores, da natureza do conceito da identidade, que intervêm quando da escolha da profissão, importante tarefa do adolescente. Nesse sentido o conceito de identidade torna-se: “[...] útil para integrar os fatores internos e externos, para articular as expectativas dos outros a respeito dos indivíduos e sua coerência ou não com as expectativas, aspirações, ideal do ego, adequação do nível de aspirações às possibilidades etc., que se relacionam com a continuidade interior” (BOHOSLAVSKY, 1998, p. 41).

Na constituição da identidade, uma das áreas em questão diz respeito ao estudo e ao trabalho, como forma de ascender a papéis sociais adultos na busca de uma *identidade ocupacional* – conceito criado por Erikson (1976) para caracterizar esse processo. Ao mesmo tempo, a identidade ocupacional deve ser compreendida como submetida às mesmas leis e dificuldades que conduzem à identidade pessoal, o que para Bohoslavsky (1998) elimina a ideia de vocação como “chamado” ou algo para ser descoberto. Sendo assim, a identidade ocupacional, como componente da identidade da pessoa, faz parte de um sistema mais amplo, sendo determinada e determinante na relação com toda a personalidade. Pode também ser definida como a “autopercepção ao longo do tempo em termos de papéis ocupacionais” (BOHOSLAVSKY, 1998, p. 30). A identidade ocupacional constitui-se a partir de identificações, estando sujeita desde o nascimento às influências do meio, devendo portanto ser entendida como fruto de contínuas interações de fatores internos e externos à pessoa, ao mesmo tempo em que é gerada nas relações. As identificações sempre dizem respeito a papéis sociais desempenhados por pessoas da rede de relações da infância, advindas de relações gratificantes ou frustradoras, e que consciente ou inconscientemente vão pautar a relação com as ocupações do mundo adulto: “Assim como o ideal do ego se estabelece sobre as bases de identificações com adultos significativos, o ideal do ego em termos ocupacionais, se estabelecerá em termos de relações, carregadas afetivamente, com pessoas que desempenham papéis ocupacionais” (BOHOSLAVSKY, 1998, p.33).

Segundo Bohoslavsky, uma pessoa:

[...] adquiriu sua identidade ocupacional, quando integrou suas diferentes identificações e sabe *o que quer fazer, de que modo, e em que contexto*. Portanto a identidade ocupacional incluirá um *quando*, um *à maneira de quem*, um *com que*, um *como* e um *onde*. Ao contrário, a *identidade vocacional* é uma resposta ao *para que* e ao *por que* da assunção a *essa* identidade ocupacional” (BOHOSLAVSKY, 1998, p.49).

Como a sociedade se organiza em torno de regras, leis, costumes e tradições, há um conjunto de critérios socialmente estabelecidos e aceitos que marcam a progressão do jovem para o *status* adulto². A escolaridade pode ser considerada como um dos critérios presentes, caracterizando ainda uma diversidade de *status* dentro da sociedade. A escolha da profissão, o vestibular, o ingresso na universidade, o início de um trabalho, podem ser considerados na sociedade atual, se não como rituais de passagem, mas como critérios indicativos rumo ao mundo adulto. A dificuldade é que a estrutura escolar do sistema educacional brasileiro, de ingresso na universidade, não está ainda suficientemente aparelhada para lidar com o tempo necessário e as vicissitudes do processo de maturação emocional do indivíduo, exigindo, sem preparo adequado, que, num determinado momento do processo educacional, o jovem se defina quanto a uma carreira (LEVISKY, 1998).

Chegar a uma escolha vocacional supõe um processo de tomada de consciência de si mesmo e a possibilidade de fazer um projeto. Isso significa imaginar-se antecipadamente cumprindo um papel social e ocupacional. Entende Müller (1988) que isto requer, por um lado, que se diferencie o projeto pessoal e a identidade própria dos desejos atuantes em forma direta ou indireta, a partir de outros que são importantes para quem escolhe, em especial, a família. Ao mesmo tempo, a escolha se faz de acordo com o conhecimento das condições e oportunidades educativas e de trabalho, que constituem as alternativas entre as quais se produzirá a decisão.

Para o adolescente em crescimento, tomar uma decisão vocacional-ocupacional é reconhecer e aceitar o desprendimento de seu mundo familiar conhecido e limitado, para explorar o mundo muito mais amplo da sociedade. É percorrer um caminho que se inicia num dentro conhecido (a família) e se desenvolve num fora com muitas complexidades e aspectos desconhecidos (a sociedade), onde o adolescente ainda carece de um lugar definido (MÜLLER, 1988, p. 141).

Muitas vezes, os adolescentes sentem medo de não serem capazes de desenvolver suas habilidades em uma ocupação, de não encontrarem onde trabalhar, de não fazerem a escolha certa. Essas questões dificultam o processo de escolha, o jovem pode se sentir sozinho e desorientado, sendo obrigado a fazer escolhas definitivas em meio a suas próprias indefinições e rodeado por uma sociedade que se apresenta também confusa, indefinida e cheia de problemas. O adolescente pode ainda estar vivendo o receio de se separar dos amigos e da família.

² Os critérios apontados por Levisky (1998) como definidores da inserção do indivíduo na sociedade adulta atual são: maturidade, independência, autodeterminação, responsabilidade e atividade sexual efetivamente adulta.

Nesse sentido, a dinâmica da adolescência está relacionada à elaboração de lutos: o luto pelos pais, pelo corpo infantil e o luto pelas formas infantis de relação (ABERASTURY; KNOBEL, 1981, ERIKSON, 1976). Bohoslavsky (1998) introduz o luto pela perda da onipotência que, a seu ver, está mais claramente relacionado com a escolha da carreira; acontece à medida que o adolescente, conhecendo mais a realidade, vai percebendo os próprios limites.

Mesmo autores como Carvajal (1998), que considera não haver elaboração de lutos, mas sim um desinvestimento da libido nos objetos antigos para desfrutar do que é novo, concorda que o processo do adolescente também é permeado por conflitos, que se dão em forma de mudanças, temores e ambivalências.

Enfim, o jovem tem de se confrontar com a realidade política, social, filosófica, econômica e profissional, e ainda se haver com todo o processo afetivo subjacente. Nesse sentido, para Levisky (1998), a adolescência será sempre um período de crise e de desequilíbrio, independente do contexto sociocultural, tanto devido às mudanças fisiológicas quanto às repercussões psíquicas desse movimento de inserção no mundo adulto.

O modo de vida contemporâneo tem tornado mais complexa a passagem para a vida adulta: oferece uma diversificação nas possibilidades de ser, exigindo maior preparo e levando a maior extensão do processo na conquista da identidade adulta. Há discrepância entre os processos de maturação biológica, psicológica e social, como também uma dissociação entre o biológico e os demais níveis de maturação psicossocial, o que se torna importante fator de tensão entre os jovens (LEVISKY, 1998).

Dada as considerações até aqui propostas, mesmo entendendo que os adolescentes lidam com as dificuldades de crescimento inerentes e naturais da vida, considera-se que chegar à adolescência na contemporaneidade traga dificuldades adicionais. O avanço tecnológico e as novas formas de conhecimento impõem mudanças e reinventam o mundo do trabalho e as relações em geral. Além de lidar com as tarefas próprias, existe a expectativa de que os adolescentes devam adotar os ideais da comunidade e da mídia (como sucesso financeiro e pessoal), já não tão bem delineados ou previsíveis como no passado.

O tempo de transição (moratória) para a vida adulta vem se prolongando como tempo de preparo, formação e especialização, sob a tutela de adultos. Muitas vezes os adultos, por sua vez, encontram-se assolados pela quebra de muitos referenciais estáveis de um passado recente onde as carreiras principais se delineavam com clareza e segurança, como as de médico, engenheiro ou advogado (CALLIGARIS, 2000).

Calligaris (2000) aponta que, ainda na década de 1970, Erikson (1976) foi capaz de

perceber argumentos no mundo moderno que poderiam dificultar a administração da crise adolescente, pois a rapidez das mudanças desestabilizava também a transmissão de tradições dos pais para os filhos adolescentes que têm, então, diante de si, a tarefa de se constituir e se inventar sem as referências estáveis do passado. Refere-se à Erikson como um dos raros pensadores “[...] a perceber que a crise da adolescência se tornava muito difícil de administrar, já que o mesmo tipo de crise começava a assolar os adultos modernos” (CALLIGARIS, 2000, p.78).

Atualmente, muitos adultos passam por crises profissionais, necessitando reorganizar e redirecionar suas carreiras para se manterem no mercado. O adulto contemporâneo também sofre frente à exigência de padrões de beleza e sucesso, reedita vivências identitárias e vive em um corpo que se transforma. Os adolescentes percebem um certo “desamparo” nos adultos e vêem muitos deles comportando-se e/ou desejando tornar-se novamente adolescente. Assim, os adolescentes podem reaceitar crescer e se tornar adultos e ter dificuldades de seguir em frente já que estão em uma época tão invejada da vida, como argumenta Calligaris (2000): “Crescer, se tornar adulto, não significaria nenhuma promoção. Consistiria em sair do ideal de todos para se tornar um adulto que só sonha com a adolescência” (CALLIGARIS, 2000, p.74). Por outro lado, a atual conjuntura socioeconômica e questões como desemprego, terceirizações, exigência de maior preparação técnica e educacional, dificultam o acesso ao trabalho e, conseqüentemente, à independência financeira para manter o próprio sustento e se tornar autônomo.

É importante refletir sobre quem é o adolescente hoje. Mesmo possuindo características comuns a esse estágio do desenvolvimento, os adolescentes vêm se constituindo num cenário que é também novo para os adultos. Isto exige reflexão e humildade quanto aos saberes adquiridos até então e à eficiência de suas práticas, particularmente quanto ao trabalho com os adolescentes em situação de escolha da carreira.

O momento da escolha da profissão coincide com esse período em que o jovem está se descobrindo, definindo sua identidade, fantasiando quem ele quer ser e decidindo quem ele não quer ser. Isto ocorre numa época da vida em que o adolescente está buscando conhecer-se melhor, testando seus gostos, interesses e motivações. Desta forma, todas as influências conscientes ou inconscientes dos processos de identificação, a firmeza da identidade sexual, a percepção e a visão de si que vêm se constituindo, a capacidade de avaliar os próprios interesses, as habilidades, a maneira como estabelece os critérios de escolha, ter ou não condições de se projetar no futuro, atuam na escolha da futura ocupação ao mesmo tempo em que vai se consolidando a identidade pessoal. A identidade ocupacional tem um papel muito

importante para o senso de identidade do indivíduo e o trabalho confere o sentido de uma existência autônoma (BOHOSLAVSKY, 1998).

Segundo Bohoslavsky (1998), o adolescente diante da tarefa da escolha da carreira passa por diferentes situações, conforme o tipo de conflitos que esteja vivendo, o nível de ansiedade predominante e as defesas evidenciadas em seu comportamento. Essas situações são descritas como: predilemática, dilemática, problemática ou de resolução. Na situação predilemática o adolescente ainda não está preocupado com a escolha da profissão, enquanto na dilemática o jovem percebe-se confuso e ansioso. Um grau elevado de conflito vai caracterizar a situação problemática e o adolescente, realmente preocupado, apresenta-se “[...] como um indivíduo ‘disponível’, que pode usar sua capacidade para olhar, pensar e agir no que diz respeito a seu mundo futuro” (BOHOSLAVSKY, 1998, p. 85). A situação de resolução é então caracterizada pela elaboração das perdas provenientes da escolha.

Cumpra circunscrever, novamente, que o sujeito foco deste estudo é o adolescente em situação de escolha da carreira que, em geral, aspira à universidade. Pode ainda desejar (ou necessitar) engajar-se imediatamente no mercado de trabalho. De qualquer forma é o momento de escolha de uma profissão para aqueles que podem fazê-la, dadas as condições da situação socioeconômica da família e da sua própria vontade, portanto predominantemente oriundos das classes média ou alta em termos socioeconômicos.

Este jovem adolescente que possui como tarefa a tomada de decisão acerca de uma carreira, seja por meio do ingresso na universidade ou de outra formação específica (cursos técnicos e ou profissionalizantes), necessita de refletir sobre a influência de fatores externos, o complexo contexto social e econômico (família, mídia, amigos e professores) em relação às próprias necessidades internas, que nem sempre estão claras, dado que busca sua identidade. De acordo com Melo-Silva, Oliveira e Coelho (2002, p. 45), o adolescente:

[...] precisa comprometer-se, responsabilizar-se, cumprir certas tarefas de desenvolvimento, entre elas, aumentar a autorregulação (autocontrole), conseguir independência emocional dos pais e das figuras de autoridade, confiar em suas habilidades e definir seus interesses, preparar-se para a vida adulta em um mundo também em rápida metamorfose.

Desse modo, se para escolher uma profissão é necessário que o adolescente atinja certo nível de maturidade vocacional, cabem os seguintes questionamentos: em que consiste a chamada maturidade vocacional ou para a carreira? Ou ainda, a maturidade para a escolha profissional?

1.2 Maturidade para a carreira: teoria, pesquisa e instrumentos de avaliação

1.2.1 Desenvolvimento do construto maturidade para a carreira

O conceito maturidade para a carreira (originalmente maturidade vocacional) surge no início da década de 1950 junto com a Teoria Desenvolvimentista da Psicologia Vocacional de Donald Super, quando “[...] o centro de gravidade teórico da psicologia vocacional foi deslocado de uma preocupação centrada na escolha das *ocupações*, para uma psicologia mais dinâmica e evolutiva, focalizada no estudo das *carreiras*” (SILVA, 2004a, p. 267).

Com essa mudança da perspectiva, o interesse e a preocupação dos orientadores vocacionais, antes dirigidos ao conteúdo das escolhas de seus clientes, a *o que* escolhiam, ampliam-se agora a *como* as escolhas são feitas e o quanto os clientes *estão preparados* para fazê-las. A *maturidade vocacional* como conceito surge, então, para referir-se a um estado de prontidão (*readiness*) necessário para lidar com as tarefas de decisão vocacional: trata-se de um conjunto de competências disposicionais relacionadas com o processo de escolha da carreira, como, por exemplo, a perspectiva temporal de futuro, a autonomia pessoal e os recursos exploratórios para tomada de decisão (SILVA, 2004a).

O termo *vocational maturity* foi inicialmente abordado em um artigo de Super³ (1955 apud SUPER, 1990), depois em livro (SUPER et al⁴, 1957 apud SUPER, 1990), até ser definitivamente cunhado no seio do famoso estudo longitudinal do padrão de carreira, o *Career Pattern Study – CPS*, de Super e Overstreet⁵ (1960 apud SUPER, 1990). Super concebeu a maturidade vocacional como um conceito indicador do grau do desenvolvimento vocacional ao longo da vida e, posteriormente, passou a usar o termo *career maturity* para referi-la (SUPER, 1983, 1990).

Segundo Guichard e Huteau (2001), a concepção de maturidade para a carreira, mais no final da vida de Super, designava a capacidade do indivíduo enfrentar, em um dado momento de sua vida, tanto as exigências do meio ambiente em que se encontra quanto suas exigências pessoais. Portanto, o conceito de maturidade para a carreira evoluiu para uma concepção de interrelação de papéis sociais e recursos psicológicos individuais, tanto cognitivos como afetivos. Conforme o próprio Super (1990, p.213), a maturidade vocacional

³ SUPER, D. E., The dimensions and measurement of vocational maturity. **Teachers College Record**, v. 57, p. 151-163, 1955.

⁴ SUPER, D. E.; CRITES, J. O.; HUMEL, R. C.; MOSER, H. P.; OVERSTREET, P. L.; WARNATH, C. F. **Vocational Development: a framework for research**. New York: Teachers College, Columbia University, 1957.

⁵ SUPER, D. E.; OVERSTREET, P. L. **The vocational maturity of 9th grade boys**. New York: Teachers College Press, 1960.

ou para a carreira pode ser definida como:

[...] a capacidade [prontidão] do indivíduo para lidar com as tarefas de desenvolvimento com as quais ele é confrontado como consequência de seu desenvolvimento social e biológico, por um lado, e com as expectativas da sociedade em relação às pessoas que alcançam este estágio de desenvolvimento, por outro.

Patton e Lokan (2001) examinaram a evolução do construto. Tem-se que maturidade para a carreira (*career maturity*) tornou-se um termo aparentemente mais apropriado e mais abrangente por envolver a carreira no conjunto, na combinação e na articulação dos papéis desempenhados pelos indivíduos durante sua trajetória de vida.

A partir dos muitos estudos e pesquisas realizadas por Super, seus colaboradores e seguidores do *projeto inicial*, de um conceito de maturidade para a carreira indicador do *grau do desenvolvimento vocacional ao longo da vida*, o conceito de maturidade passou (e passa) por reformulações que tanto restringem o conceito para uso específico no campo das *decisões* de carreira, quanto o ampliam para referir-se às *transições e modificações* na carreira (SILVA, 2004a).

Encontra-se na literatura científica da área que, para adultos, o conceito adaptabilidade para a carreira (*career adaptability*) seria mais adequado para referir-se à realidade das *transições e mudanças* na carreira e nas condições do trabalho. Para vários autores o uso do conceito de maturidade vocacional ou para a carreira deve restringir-se à adolescência por ser este um período de crescimento gradual, de aquisição de atitudes e competências e em que se está reunindo informações necessárias para lidar com a escolha da carreira (DUARTE, 1995, GOODMAN, 1994, NILES; HARRIS; BOWLSBEY, 2005, SAVICKAS, 1994, SILVA, 2004a, SUPER; KNASEL, 1981).

Ademais, a necessidade de se fazer uma primeira escolha relacionada à vida profissional, para a maior parte das pessoas, ocorre na adolescência, quando as tarefas com as quais o indivíduo se confronta exigem dele alcançar um conhecimento de si e do mundo do trabalho através de tarefas exploratórias e, desta forma, especificar uma carreira preferida e executar ações que o preparem para a tomada de decisão e para a implementação desta. Grande parte das investigações, ao focalizar a adolescência, compreendida na Psicologia Vocacional como período de tarefas de exploração, utiliza-se do conceito de maturidade para a carreira como o mais específico e apropriado a este estágio (PATTON; LOKAN, 2001).

Essa reflexão teórica sobre o uso da terminologia iniciou-se com Super e Knasel (1981) quando propuseram que se usasse preferencialmente o conceito de adaptabilidade sempre que se pretendesse generalizá-lo a outras populações para além dos adolescentes.

Desta forma, o conceito de adaptabilidade, para os referidos autores, significaria o conjunto das atitudes, informações e competências necessárias para lidar com as mudanças advindas da carreira e das condições do trabalho (SILVA, 2004a, SUPER, 1990). Super, em 1983, pela observação dos achados resultantes de suas pesquisas das décadas 1970 e 1980, já incluía a possibilidade de que seu Modelo Básico de Avaliação da Maturidade (SUPER, 1983) pudesse ser também utilizado para adultos. Assim sugeriu-se que, para adultos, o termo fosse alterado para adaptabilidade com o propósito de acomodar as reciclagens ao longo do processo de desenvolvimento vocacional, que nos adultos é menos dependente da idade que em adolescentes (SUPER, 1977; SUPER; KIDD, 1979, SUPER; KNASEL, 1981, SUPER, 1983).

Niles e Harris-Bowlsbey (2005) ressaltam esse caráter heterogêneo do desenvolvimento da carreira dos adultos, pois é comum que ocorram processos de reciclagem durante o percurso profissional. Esses mesmo autores, complexificam a questão quando defendem que o conceito de adaptabilidade poderia também ser usado quando referir-se a jovens com maturidade para a escolha da carreira. Apresentam, inclusive, um ponto de vista a partir do qual o desenvolvimento de carreira em crianças e adolescentes poderia ser visto também como heterogêneo, já que os indivíduos enfrentam diferentes dificuldades ou facilidades durante a vida, o que lhes dá diferentes condições de adaptabilidade frente a decisões de carreira, como por exemplo, pobreza, racismo, oportunidades de estudo em boas escolas ou a falta de oportunidades (NILES; HARRIS-BOWLSBEY, 2005). De qualquer modo, as perspectivas contemporâneas continuam apontando mudanças no construto, com vistas à sua adaptação.

Assim como ocorreram mudanças de um enfoque pontual para uma visão mais flexível de carreira, da pré-modernidade para uma perspectiva modernista das carreiras e do mundo do trabalho, também se observou o conceito de maturidade para a carreira tornando-se mais abrangente que o de maturidade vocacional. Atualmente, enquanto ainda se discute a utilidade do conceito de adaptabilidade para a carreira, a proposta contemporânea parece refletir um movimento ainda mais amplo: a perspectiva pós-modernista da maturidade vocacional/carreira vem sugerir o conceito de *adaptive fitness*. Conforme Watson (2008), a “[...] prontidão para a carreira ainda permanece como um conceito geral, mas a definição também inclui o conceito de capacidade adaptativa [*adaptive fitness*] em termos de atitudes, crenças e competências do indivíduo” (WATSON, 2008, p.519).

Conforme se observa na literatura da área, embora os termos utilizados para referência ao construto de maturidade apresentem certa diversidade conceitual, apontam para algo em comum que se refere à ideia de desenvolvimento da carreira ao longo da vida.

De qualquer forma, predomina o consenso para a utilização do termo adaptabilidade, quando se tratar de adultos, e maturidade vocacional ou para a carreira quando em referência à prontidão dos adolescentes para lidarem com as tomadas de decisão na carreira (SILVA, 2004a).

Silva (2004a) traz uma visão compreensiva sobre o uso dos dois termos, *vocational maturity* e *career maturity*, como se pode depreender da passagem: “O conceito de *maturidade vocacional* (ou da *carreira*) emerge, precisamente, neste contexto evolutivo do sujeito, confrontado com os múltiplos contextos da vida” (SILVA, 2004a, p.269). Entretanto, o mesmo autor postula uma limitação do construto à fase de exploração argumentando que quase todo o trabalho de Super e seus seguidores incidiu sobre a adolescência. Compartilhando com o pensamento de Savickas (2000), um dos seguidores de Super na atualidade, Silva defende que o conceito se restrinja ao grau de preparação dos sujeitos para realizarem *decisões* de carreira:

[...] o conceito de maturidade da carreira, para que continue a ser viável na investigação e na intervenção vocacional dos nossos dias, deve ter uma aplicação mais limitada do que a que lhe foi inicialmente outorgada, precisando de ser entendido, especificamente, como o *grau de preparação dos sujeitos para realizarem decisões de carreira* (SILVA, 2004a, p.271).

Se, por um lado, esse recorte inviabiliza pensar na maturidade para a carreira como um indicador do grau de desenvolvimento vocacional ao longo da vida, como foi *inicialmente* idealizado por Super, por outro lado, ganha-se com a clarificação e maior exatidão do conceito (SILVA, 2004a).

Nesta mesma direção, no contexto brasileiro, Neiva (1999) propôs o construto de *maturidade para a escolha profissional*, circunscrito à etapa da exploração e que se centra no processo da escolha propriamente dito. Diz respeito à tarefa de decisão e escolha da carreira com recorte específico e referido a adolescentes que estejam cursando (ou tenham recém concluído) o Ensino Médio. Neiva (1999, p.9) considera que “[...] para atingir a maturidade para a escolha de uma profissão, é necessário o desenvolvimento de certas atitudes e a aquisição de determinados conhecimentos”. A referida autora desenvolveu um modelo⁶ de maturidade para a escolha profissional na adolescência, com dimensões passíveis de mensuração e que deu origem a um instrumento⁷ para avaliação desta maturidade (NEIVA, 1999, 2000, 2002, 2003; NEIVA et al., 2005).

⁶ Elaborado a partir das ideias de Super e Crites.

⁷ Escala de Maturidade para a Escolha Profissional – EMEP (NEIVA, 1999).

Para o presente trabalho, utilizar-se-á o conceito *maturidade para a escolha profissional*, sempre que se tratar de estudos e do instrumento de autoria de Neiva (1999), utilizado neste estudo como medida para a maturidade. No entanto, quando houver referência a outros trabalhos, será mantida a terminologia adotada pelos autores dos mesmos. Apurou-se também nas pesquisas bibliográficas junto aos indexadores, que tanto as buscas pelo descritor *career maturity* como *maturidade profissional* remetem à *vocational maturity*, o que confirma o consenso sobre os conceitos, citado anteriormente.

Deve-se considerar que a perspectiva evolutiva com relação ao desenvolvimento da carreira constitui a contribuição primordial de Super (1963, 1990) para a Psicologia da Carreira e para a prática da Orientação Vocacional/Profissional, sendo que os construtos e modelos desenvolvidos por ele mantêm hoje a atualidade (e o interesse dos pesquisadores) de quando foram inicialmente introduzidos em meados do século XX (SAVICKAS, 2001). Donald Super foi, provavelmente, o autor que maior influência teve na teorização do comportamento vocacional, sendo que suas contribuições para a teoria e para a prática da Psicologia Vocacional abarcam mais de cinquenta anos de atividade (SILVA, 2004a).

Para compreender a maturidade para a carreira como um construto, é importante considerar o contexto histórico, pois como construto, refletiu a ordem e a estabilidade do mundo do trabalho do meio do século XX. O construto também precisou se adaptar às transformações e à complexidade crescente do mundo do trabalho, de modo que hoje, ao invés de normas pré-definidas, “[...] o construto de maturidade para a carreira precisa enfrentar a mudança constante como uma norma em si” (WATSON, 2008, p. 513). Ademais, têm sido considerados fatores culturais e do contexto socioeconômico com vistas a “[...] acomodar suficientemente fatores externos ao indivíduo que possam prescrever seu desenvolvimento” (WATSON, 2008, p. 513).

No que diz respeito à *avaliação* da maturidade para a carreira, o contexto internacional tem refletido a preocupação com fatores relacionados à validade e adaptação para outras culturas. A definição tradicional de maturidade “[...] tem sido cada vez mais criticada internacionalmente por não considerar o contexto do indivíduo, bem como por seu valor carregado de conotações” (ATHANASOU; ESBROECK, 2008, p.15).

A teoria desenvolvida por Super tem recebido muita atenção nos EUA, bem como em outras partes do mundo. Para uma melhor compreensão da teoria, e de como o construto maturidade vocacional ou para a carreira fez sua entrada no corpo teórico de conhecimentos da Psicologia Vocacional, por meio das abordagens desenvolvimentistas e especificamente a partir dos estudos de Donald Super, é necessário refletir sobre o modelo proposto por ele.

1.2.2 Teoria desenvolvimentista de Super

Os anos cinquenta do século XX marcaram uma mudança nas concepções teóricas da Psicologia Vocacional. Até aquela data, os modelos centravam-se nas ideias alicerçadas na Psicologia das diferenças individuais, ou seja, na combinação homem-função, buscando, portanto, colocar *o homem certo, no lugar certo* (PIMENTA, 1981). Segundo a referida autora, a preponderância destas ideias foi disseminada em função da necessidade da época, pois, após a revolução industrial, muitos postos de trabalho foram criados, sendo fundamental, portanto, o ajuste entre as características das ocupações e as dos indivíduos para que pudessem ser o mais produtivo possível. A Psicometria contribuiu com esta teoria, também conhecida como Traços-e-fatores, criando testes que pudessem identificar as aptidões das pessoas. Naquela época concebia-se a escolha profissional como um momento único e estático na vida do indivíduo, com a tarefa de emparelhar suas características com as da ocupação, e o modelo Traço-e-fator considerava haver suficiente estabilidade tanto no indivíduo como no contexto (WATSON, 2008, BALBINOTTI, 2003).

Na segunda metade do século XX, entretanto, novas concepções surgiram, havendo uma mudança no enfoque com a introdução das teorias de desenvolvimento. Alterou-se a ênfase dos estudos, que ao invés de se preocuparem com as ocupações passam a centrar-se nos processos de desenvolvimento das pessoas na carreira. Passa-se, então, a conceituar a escolha e a adaptação profissional como um processo contínuo desde o nascimento e por toda a vida. Sendo assim, para se compreender a vida profissional de uma pessoa, seria necessário levar em consideração todo seu ciclo de vida e não somente um segmento deste (BALBINOTTI, 2003, PIMENTA, 1981, PATTON; LOKAN, 2001, SILVA, 2004a, SUPER, 1963, 1980, 1990).

A partir de diversos modelos teóricos que procuravam explicar como se processa o comportamento vocacional das pessoas, Super (1990) busca promover uma síntese, integrando os segmentos da Psicologia Diferencial, Desenvolvimentista, Social, da Personalidade e Fenomenológica, incluindo o autoconceito (*self-concept*) e a Teoria da Aprendizagem, na busca de um modelo para o desenvolvimento da carreira (BALBINOTTI; TÈTREAUX, 2006, SILVA, 2004a, SUPER, 1963, SUPER, 1990). Entretanto, Super ressalta que não pretendeu propor uma teoria do desenvolvimento da carreira, mas vários segmentos teóricos que uma futura teoria da carreira deveria integrar, como se desprende da passagem: “[...] não há ‘teoria de Super’, mas um conjunto de teorias que tenho procurado sintetizar. Por outro lado, uma síntese é [ou pretende ser] uma teoria” (SUPER, 1990, p.199).

Para melhor conhecer os pressupostos teóricos que fundamentam a teoria de Super propôs-se, para o presente estudo, a retomada de alguns de seus trabalhos (SUPER, 1963, 1980, 1983, 1990), buscando um aprofundamento na construção de seus conceitos.

As bases da abrangente teoria de Super, como o conceito de desenvolvimento através dos estágios da vida, já vinham sendo utilizadas no estudo das carreiras por pesquisadores como Bühler⁸ (1933 apud SUPER, 1963) e Lazarsfeld⁹ (1931 apud Super, 1963) em estudos na Áustria, antes de ser adotado por Super como um conceito organizado. Depois que o economista Ginzberg¹⁰ (1951 apud SUPER, 1963) e sua equipe iniciaram o uso da abordagem evolutiva de Bühler-Lazarsfeld na análise da escolha ocupacional, acusando os orientadores e psicólogos vocacionais de carentes de teoria, houve um movimento de aproximação mais efetiva entre a Psicologia Vocacional e a Psicologia do Desenvolvimento. Foi então que Super retomou seu interesse pelo tema, tentando uma síntese dos conceitos psicométricos, evolutivos e sociológicos, em parte como resposta ao desafio de Ginzberg. Surgiu, então, o já referido estudo de padrão de carreira, o *Career Pattern Study – CPS*, como um “ataque longitudinal” à questão do desenvolvimento vocacional (SUPER, 1963). Até então, o aconselhamento vocacional era baseado na Psicologia Diferencial e da Educação como forma de promover o desenvolvimento.

Super começou a considerar que o procedimento de avaliação clássico estava se desenvolvendo com base em algumas premissas falsas: partia do princípio de que os estudantes estavam todos suficientemente maduros vocacionalmente, possuindo traços *estáveis* (em fase de franco desenvolvimento físico e emocional?) e preparados para fazerem uso adequado dos conhecimentos adquiridos em processos de aconselhamento. Contudo, a prática da orientação mostrou que, por vezes, os escores apontados por um inventário de interesses e habilidades baseavam-se em conhecimento inadequado do mundo do trabalho ou de si mesmos, ou ainda que os estudantes simplesmente não estavam preocupados com o futuro. Para que os escores de habilidades, interesses e valores tenham um significado real para uma pessoa, é necessário haver certo amadurecimento. Neste sentido, o velho modelo só poderia ser útil se considerasse a prontidão e o desejo dos indivíduos (SUPER, 1983).

Para desenvolver sua teoria, Super empresta de Bühler¹¹ (1933 apud SUPER, 1963), a *teoria sobre o desenvolvimento ao longo da vida* estruturado em estágios: crescimento,

⁸ BÜEHLER, C. **Der menschliche lebenslauf als psychologisches problem**. Leipzig: Hirzel, 1933.

⁹ LAZARFELD, P. F. **Jugend und Beruf**. Jena: Fischer, 1931.

¹⁰ GINZBERG, E. et al. **Occupational choice: an approach to a general theory**. New York: Columbia University, 1951.

¹¹ BÜEHLER, C. **Der menschliche lebenslauf als psychologisches problem**. Leipzig: Hirzel, 1933.

exploração, estabilização, manutenção e declínio, adaptando-os às particularidades do comportamento vocacional; de Havighurst¹² (1950 apud SUPER, 1963), o importante *conceito de tarefas de desenvolvimento*, definido como tarefas de certo período da vida do indivíduo, derivadas da expectativa dos membros do grupo; dos sociólogos do trabalho, Davinson e Anderson¹³ (1937 apud SILVA, 2004a) e Miller e Form¹⁴ (1951 apud SUPER, 1963), Super empresta o conceito de *padrões de carreira*, os diferentes momentos da vida profissional durante todo o ciclo de desenvolvimento, com foco na mobilidade profissional durante as mudanças na carreira, dos papéis profissionais como padrões resultantes da interação dos vários fatores que interferem na vida dos indivíduos: psicológicos, situacionais, materiais, entre outros, estabelecidos durante o ciclo de vida. Contribuíram também teóricos da personalidade, com destaque para Rogers, Thorndike e, mais tarde, Bandura, particularmente com relação ao autoconceito (SILVA, 2004a, SUPER, 1963, 1990).

Assim, Super et al.¹⁵ (1957 apud SUPER, 1963), no livro *Desenvolvimento Vocacional*, delinearão os cinco estágios de vida e respectivas tarefas de desenvolvimento vocacional, que precisam ser contempladas adequadamente para se passar de um estágio a outro, conforme se descreve a seguir:

- (1) *Crescimento*: estende-se da infância ao início da adolescência e inclui tarefas evolutivas relacionadas à preocupação com o futuro, aumento do controle de sua própria vida, percepção sobre suas capacidades de realizar tarefas na escola e aquisição de competências para o trabalho;
- (2) *Exploração*: ocorre da adolescência até o início da vida adulta. Nesta etapa as pessoas se deparam com a necessidade de escolher uma profissão, especificá-la e implementá-la;
- (3) *Estabelecimento*: corresponde à fase da vida adulta, em que o indivíduo busca estabilizar-se, consolidar sua escolha e progredir profissionalmente;
- (4) *Manutenção*: Inclui as tarefas de assegurar e inovar. Estende-se até aproximadamente 65 anos, quando a maior preocupação se relaciona com a manutenção do lugar ocupado ou a troca de cargo ou de emprego;
- (5) *Desaceleração, desengajamento ou descompromisso* (antes, denominado declínio): ocorre na velhice e tem como principal característica a preparação para a aposentadoria e a

¹² HAVIGHURST, R. J. **Development tasks and education**. New York: Longman, 1950.

¹³ DAVINSON, P. E.; ANDERSON, H. D. **Occupational mobility in an American community**. Standford: Standford University Press, 1937.

¹⁴ MILLER, D. C.; FORM, W. H. **Industrial Psychology**. New York: Harper, 1951.

¹⁵ SUPER, D. E.; CRITES, J. O.; HUMEL, R. C.; MOSER, H. P.; OVERSTREET, P. L.; WARNATH, C. F. **Vocational Development: a framework for research**. New York: Teachers College, Columbia University, 1957.

desaceleração das atividades profissionais (LOBATO; KOLLER, 2003, PATTON; LOKAN, 2001, PIMENTA, 1981, SILVA, 2004a).

Os estágios acima constituem o curso, o ciclo da vida (*life span*), o tempo, a dimensão longitudinal do desenvolvimento que descreve os estágios delimitando-os de modo que coincidam com a infância, adolescência, adultez, meia idade e a velhice, sem contudo ter caráter estático, mas sim dinâmico e cíclico. Em cada estágio, ao se confrontar com as tarefas, o indivíduo vai ocupando posições e desenvolvendo conceitos sobre si mesmo em relação aos papéis desempenhados (*life space*). Um certo estado de prontidão é que permitirá a realização das tarefas (cognitivas e afetivas) e a maneira como as pessoas cumprem (ou não) essas tarefas revelará sua maturidade vocacional (SUPER, 1990, WATSON, 2008).

Para apresentar uma visão integrativa dos diversos estágios, Super (1983,1990) cria um modelo gráfico chamado *Arco Íris da Carreira* contendo imagem abrangente que integra os estágios (*life span*) aos papéis desempenhados ao longo da vida (*life space*), a seguir descritos: criança, estudante, homem ou mulher, pai ou mãe, cidadão e trabalhador, incluindo o tempo livre para o lazer (*leisure*). Nesse contexto, dos múltiplos papéis em jogo na vida e de seus determinantes biopsicossociais, o *self* se constitui integrador da experiência e tentará lidar por meio dos *autoconceitos* com as perspectivas subjetivas e objetivas acerca da carreira, considerando valores, interesses, talentos e habilidades.

Importante ressaltar que o conceito de estágios foi modificado posteriormente para abarcar, principalmente, a possibilidade dos miniciclos no interior dos maxiciclos, cabendo re-ciclos, reexplorações e reestabelecimentos. Segundo Swanson e Fouad (1999), Super caracterizou os estágios como lineares e predizíveis, mas não como invariantes. Tendo sido cuidadoso em notar que nem todas as pessoas progredem pelos estágios da mesma maneira ou em idades fixas. Nesse sentido, Super (1990) esclarece que “[...] o impulso típico para qualquer transição específica não é, necessariamente, a idade apropriada para o momento de transição [estágio], é uma função da personalidade e das capacidades do indivíduo, bem como da sua situação” (SUPER, 1990, p. 237).

Desse modo, a *maturidade vocacional* estaria, então, relacionada com a natureza das tarefas de desenvolvimento vocacional com as quais a pessoa tenta lidar, sendo avaliada pelos comportamentos vocacionais manifestos, como um índice ou indicador operacional permitindo avaliar o progresso dos indivíduos. Avaliação esta que Super buscou em seu estudo longitudinal (SILVA, 2004a, SWANSON; FOUAD, 1999, SUPER, 1963).

O Estudo de Padrão de Carreira (*Career Pattern Study*) – CPS durou 25 anos e acompanhou cerca de 100 homens desde o início do curso secundário até aproximadamente a

idade de 35 anos. O referido estudo delineou um número de medidas possíveis para a maturidade vocacional no início da adolescência que foram testadas no *The Vocational Maturity of Ninth-Grade Boys* (SUPER; OVERSTREET¹⁶, 1960 apud SUPER, 1963), objetivando estudar as mudanças na natureza e no grau de maturidade vocacional, à medida que os rapazes do Estudo de Padrão de Carreira avançavam na escolaridade e ingressavam no mundo do trabalho (SILVA, 2004a, SUPER, 1963).

Como descreve Super (1963), descobriu-se que alguns comportamentos que se acreditava serem indicadores de maturidade poderiam não refleti-la. Por exemplo, a consciência da necessidade de escolher poderia ser diferente quanto ao seu conteúdo específico, conforme o estágio da vida. Entendeu-se, então, que se tais índices fossem usados como medida, não seria possível comparar a maturidade vocacional de um estágio de vida para outro ou mesmo de um indivíduo com ele mesmo em estágio diferente. Só seria possível a comparação com grupos de pares, com pessoas no mesmo estágio de vida, ou comparação de posições dentro de grupos ou estágios.

Esta questão foi gerada (para depois ser resolvida) com a discriminação de “duas maturidades”. Definiu-se como Maturidade Vocacional I: a observada na comparação do estágio de vida real (comportamental) com o esperado (cronológico), sendo que a concordância ou não entre essas duas medidas depende de como o indivíduo está em relação às expectativas sociais e a estar *vivendo sua época*, aproximando-se da ideia de um quociente de maturidade vocacional (QMV) que, conforme Silva (2004a), chegou a ser concebido por Super como “a razão da maturidade vocacional para a idade cronológica” (SUPER¹⁷, 1955, p.153 apud SILVA, 2004a, p.270).

A definição da Maturidade Vocacional II apoia-se no conceito das tarefas evolutivas e nos comportamentos dos indivíduos frente a essas tarefas. Os índices comportamentais, tais como a consciência da necessidade de escolher permitem comparar o comportamento vocacional de um indivíduo com os de outros diante das mesmas tarefas de desenvolvimento vocacional. Como a maior parte das pessoas ocupa-se com as tarefas evolutivas de seu estágio cronológico de vida, isso faz da Maturidade Vocacional II uma definição amplamente utilizável¹⁸.

Após todo este cuidado clínico e metodológico para tornar possível estudar a

¹⁶ SUPER, D. E.; OVERSTREET, P. L. **The vocational maturity of 9th grade boys**. New York: Teachers College Press, 1960.

¹⁷ SUPER, D. E., The dimensions and measurement of vocational maturity. **Teachers College Record**, v. 57, p. 151-163, 1955.

¹⁸ Silva (2004a, p. 270) refere-se à maturidade vocacional I e II como MC1 e MC2.

maturidade vocacional longitudinalmente, o Estudo de Padrão de Carreira, conforme descreve Super (1963), objetivou: (1) tornar possível situar um indivíduo em um estágio de vida; (2) comparar o indivíduo com outros do mesmo estágio e (3) analisar as mudanças na maturidade vocacional ao longo de dois ou mais estágios de vida. Assim, foi no estudo dos estágios de vida da adolescência e do início da idade adulta que Super e seus colaboradores desenvolveram conhecimentos sobre o construto maturidade vocacional.

A seguir, com maior aprofundamento, analisam-se as tarefas do estágio de vida referente à adolescência, conforme apresentadas por Super (1963) e que dizem respeito ao estágio da exploração.

O *estágio exploratório* contempla os subestágios *tentativa*, *transição* e *ensaio* (com pouco comprometimento) impondo as seguintes tarefas: (a) *cristalização de uma preferência vocacional* (subestágio de tentativa), tarefa evolutiva típica do início e meados da adolescência, o período dos 14 aos 18 anos. Período em que a sociedade espera que o adolescente comece a formular ideias quanto a campos e níveis de trabalho do seu interesse, autoconceito e conceitos ocupacionais que o capacitarão a fazer tentativas de escolhas, ou seja, a comprometer-se com um tipo de educação ou de treinamento para chegar a alguma ocupação parcialmente especificada; (b) *especificação de uma preferência vocacional* (subestágio de transição) é uma tarefa evolutiva da adolescência média e final, do período entre os 18 e 21 anos de idade¹⁹, em que se espera do adolescente que converta uma escolha generalizada em uma escolha específica e que proceda a um comprometimento final (ingressando em treinamento, estudo especializado ou trabalho inicial), sendo os fatores-chave deste subestágio o isolamento de uma ocupação específica e a atitude (não o ato) de comprometimento com ela; (c) a *implementação de uma preferência vocacional* (subestágio de transição e do primeiro subestágio de ensaio) é uma tarefa evolutiva da adolescência tardia e início da idade adulta, entre os 21 e os 25 anos, quando ocorre a transição da educação geral para a educação especializada ou da escola/universidade para o trabalho e espera-se que o jovem converta sua preferência vocacional especificada em uma realidade, para implementar²⁰ sua escolha.

¹⁹ A idade da especificação depende do quanto dura a formação educacional e de com qual idade se dá a entrada no mercado de trabalho, sendo a partir daí que o jovem fará a transição do papel de estudante protegido (moratória) para o papel de trabalhador completamente exposto às demandas da sociedade adulta (SUPER, 1963).

²⁰ Super também destaca a importância do conceito de implementação: sugere que o termo *preferência* seja usado como complemento de implementação quando o comportamento relevante for verbal; já o termo implementação da *escolha* quando para se referir a comportamento motor ou instrumental, denotando implementação, experiência posta em prática e, ao mesmo tempo, parcialmente tornada realidade pelo

Além da descrição das tarefas do desenvolvimento vocacional, Super (1963) faz uma descrição detalhada das *atitudes* e do contínuo de *comportamentos associados* que apurou relevantes para cada uma das tarefas. Segue-se a descrição dessas tarefas com as respectivas atitudes e comportamentos esperados, circunscritas ao *estágio exploratório*, foco deste estudo.

Para a realização da tarefa de *cristalização* de uma preferência vocacional, em que se espera seja feita a *formulação de um objetivo vocacional generalizado*, as seguintes atitudes e contínuo de comportamentos, além de outros atributos facilitadores, provavelmente devem ocorrer: (1) consciência da necessidade de cristalizar; (2) uso de recursos; (3) consciência dos fatores a considerar; (4) consciência das contingências que podem afetar os objetivos; (5) diferenciação de interesses e valores²¹; (6) consciência das relações entre presente e futuro; (7) formulação de uma preferência generalizada; (8) consistência da preferência; (9) informação relativa à ocupação preferida; (10) planejamento e (11) bom senso da preferência vocacional (SUPER, 1963).

Para a realização da tarefa de *especificação* de uma preferência vocacional que, resumidamente, pode ser definida como a conversão de uma preferência vocacional generalizada (ou de tentativa) em uma preferência específica ou até o planejamento para a implementação, podem-se presumir as seguintes atitudes e contínuos de comportamento: (1) consciência da necessidade de especificar uma preferência vocacional; (2) uso de recursos na especificação; (3) consciência dos fatores a considerar; (4) consciência das contingências que podem afetar os objetivos; (5) diferenciação de interesses e valores; (6) consciência das relações entre presente e futuro; (7) formulação de uma preferência vocacional; (8) consistência da preferência; (9) posse de informação relativa à ocupação preferida; (10) planejamento para a ocupação preferida; (11) bom senso da preferência vocacional e (12) confiança em uma preferência específica.

Observa-se que a especificação substitui a cristalização onde quer que as preferências sejam consideradas, podendo, em alguns casos, ter diferentes valores. Exemplo disso seria a consistência da preferência vocacional específica, que se torna mais importante ao ser julgada (na especificação) do que ao avaliar o processo de cristalização, em que a consciência da necessidade de escolher uma ocupação definitiva, por exemplo, pode nem estar relacionada a índices de maturidade vocacional, como demonstrou o Estudo de Padrão de Carreira – *CPS*.

envolvimento com o meio-ambiente. O comportamento motor é central para o conceito, não a verbalização (SUPER, 1963).

²¹ Em texto mais recente Super (1983) referiu-se também à diferenciação entre interesses e habilidades.

Ainda assim, a confiança em uma preferência específica diferencia melhor a cristalização da especificação, pois a confiança em uma preferência específica pode ser melhor julgada por expressões mais diretas de certeza em autoavaliações e entrevistas, além de poder ser inferida dos comportamentos, tal como o comportamento de implementação (SUPER, 1963).

Para a tarefa de *implementação* de uma preferência vocacional sugerem-se os seguintes comportamentos e atitudes: (1) consciência da necessidade de implementar a preferência; (2) planejamento para implementar a preferência; (3) execução dos planos que qualifiquem para o ingresso e (4) obtenção de um emprego inicial. Implementação significa ação, significa converter uma preferência em uma condição, em um fato. Portanto, pressupõe um comportamento mais ativo do que nas tarefas anteriores, podendo expressar-se através de comportamento verbal ou ser inferido de comportamento instrumental, como o manifestado na execução de planos. A execução de planos que qualifiquem para o ingresso pode incluir, por exemplo, treinamentos que levem à aquisição de habilidades e conhecimentos e formação de contatos que sejam necessários ou úteis (SUPER, 1963).

Todo este conjunto de conhecimentos foi julgado necessário para retomar a questão delineada anteriormente sobre como tornar possível a elaboração de métodos para classificar os indivíduos de acordo com o estágio de vida ou em estudos longitudinais de avaliação. Seriam métodos para comparar a maturidade vocacional entre as pessoas de um mesmo estágio e métodos para analisar mudanças na maturidade vocacional, permitindo que sejam feitas avaliações ao longo do tempo.

A *classificação* da maturidade vocacional de acordo com o estágio de vida pode ser com base nas tarefas evolutivas, bastando saber quais as tarefas evolutivas vocacionais são a preocupação da pessoa no momento em questão e os estágios de vida correspondentes. Mesmo que o desenvolvimento de uma pessoa possa estar em mais de um subestágio, a probabilidade é que ele seja classificado com base na tarefa principal com a qual está lidando e essa tarefa será identificada pelos comportamentos que a constituem (SUPER, 1963).

A *comparação* entre o estágio de vida real e o esperado para aquela pessoa dará a maturidade vocacional. A comparação da maturidade vocacional em um dado estágio de vida, de modo que uma pessoa possa ser comparada com outra no mesmo estágio ou com ela mesma em um momento posterior naquele mesmo estágio (sendo este último um dos objetivos do presente estudo), requer um tipo diferente de análise. Deve-se verificar o comportamento vocacional, referente às tentativas do indivíduo de lidar com as tarefas evolutivas vocacionais, para julgar a qualidade de seu envolvimento e avaliar a adequação de seu comportamento, como por exemplo: a execução de planos representa um comportamento

vocacional mais avançado do que apenas planejar, ao mesmo tempo em que fazer planos é uma forma mais desenvolvida do que apenas estar consciente da necessidade de planejar e agir (SUPER, 1963).

Uma segunda monografia do Estudo de Padrão de Carreira – *CPS* estudou o desenvolvimento e a validade de construto de medidas para comparar indivíduos no início da adolescência. Concluiu-se que, para a análise das mudanças na maturidade vocacional ao longo do tempo, só é possível comparar a maturidade vocacional da mesma pessoa em dois momentos, desde que ambos estejam no mesmo estágio, sendo que a comparação não seria legítima com o distanciamento entre os estágios de vida, pois os comportamentos relevantes para cada estágio serão muito diferentes (SUPER, 1963).

Pode-se dizer, até então, que tarefas e comportamentos são identificáveis e que é possível usá-los na estimativa da maturidade vocacional. Embora não pareça possível haver uma escala de maturidade vocacional que possa servir a todos os propósitos de mensuração, talvez seja possível pensar em diferentes métodos de avaliação (SUPER, 1963).

Esse primeiro modelo construído para representar o construto de maturidade contemplava cinco principais dimensões²²: (1) orientação para a escolha vocacional; (2) informação e planejamento; (3) consistência das preferências vocacionais; (4) cristalização dos traços e (5) sensatez das preferências. O modelo vinha sendo testado em diversos trabalhos do *Career Pattern Study (CPS)* e a maturidade era examinada pelo modelo através de entrevistas, testes e questionários.

Após várias modificações desde o Estudo de Padrão de Carreira original, que cunhou o termo maturidade vocacional, Super (1983) propõe, na década de 80, um *Modelo Básico para avaliação da Maturidade*, decorrente dos resultados apurados com o estudo longitudinal, incluindo a possibilidade de sua utilização para adultos (adaptabilidade) e pesquisa empírica. Compõem as dimensões desse modelo: (1) planejamento; (2) exploração; (3) informação; (4) tomada de decisão e (5) orientação para a realidade. Super inclui nesse modelo o conceito de saliência ou relevância do trabalho²³ (SILVA, 2004a, SUPER, 1977, 1980, 1983, 1990, SUPER; KIDD, 1979, SUPER; KNASEL, 1981). O referido modelo pode ser observado esquematicamente no Quadro 1.

²² Cada qual possuindo um número diferente de índices e indicadores de maturidade.

²³ Destacando a importância trabalho em relação a outros papéis na vida e da interação entre eles.

-
- I – Capacidade de planejamento
 - A. Autonomia
 - B. Perspectiva temporal
 - 1. reflexão sobre a experiência
 - 2. antecipação do futuro
 - C. Autoavaliação
 - II – Exploração
 - A. Indagação
 - B. Uso de recursos
 - C. Participação
 - III – Informação
 - A. O mundo do trabalho
 - B. Grupo ocupacional preferido
 - C. Papeis ocupacionais e outros papeis vitais
 - IV - Tomada de Decisão
 - A. Princípios
 - B. Aplicação
 - C. Estilo
 - V - Orientação para a realidade
 - A. Autoconhecimento
 - B. Realismo nos resultados
 - C. Consistência nas preferências
 - D. Cristalização de valores, interesses e objetivos
 - E. Experiência de trabalho
-

Quadro 1 - Avaliação básica da Maturidade Vocacional.
Fonte: SUPER (1983).

A *capacidade de planejamento* inclui a *autonomia*²⁴ para planejar, que só acontece quando as pessoas acreditam ter o controle sobre sua carreira. A *perspectiva temporal*, consiste na reflexão sobre a experiência do passado e a capacidade de antecipação do futuro (agrega os processos de cristalização, especificação, implementação de preferências, futuros imediato, intermediário e distante). Faz parte, ainda, da *capacidade de planejamento*, a *autoavaliação*, essencial para a autonomia e para a antecipação do futuro, pois é preciso crer nos próprios valores e capacidades para estar no controle e poder planejar o futuro.

Por outro lado, a *exploração* consiste em questionamentos a si ou à situação a respeito dos papeis e tarefas evolutivas com as quais se confronta ou é confrontado naquele estágio de vida. Inclui atitudes em relação aos recursos a serem utilizados para a exploração, e também a consciência e o desejo de utilizá-los. Já a *informação* inclui o mundo do trabalho, as

²⁴ Também identificada como aceitação da *responsabilidade* no Estudo de Padrão de Carreira (SUPER, 1983).

ocupações, o acesso e significados de ingresso, as tendências e mudanças econômicas. Diz respeito, ainda, a conhecimentos específicos sobre o grupo ocupacional preferido, qual estilo de vida proporciona e perspectivas futuras, além da informação sobre outros papéis (ocupacionais e vitais) e da relação e interação entre eles, que pode ser de complementaridade, complementaridade, competitividade ou conflito.

A *tomada de decisão* diz respeito ao conhecimento e ao compromisso com os princípios da tomada de decisão e de como se aplicam à problemática vocacional, enquanto a *orientação para a realidade* combina autoconhecimento, realismo na avaliação de si e da situação, consistência das preferências, cristalização de interesses e objetivos e experiência de trabalho com certa estabilização nos principais papéis da vida (SUPER, 1983).

Super (1983) também considerou a *relevância do trabalho* uma prontidão básica. Assinala que há pessoas – ricas ou pobres, homens ou mulheres – para quem o trabalho não é importante e a carreira não parece ser uma realidade pessoal. Assim, a prontidão para tomada de decisões vocacionais deve envolver, além da maturidade vocacional, uma *motivação para a carreira*, não importando se o trabalho é visto como meio de subsistência, para passar o tempo ou realização pessoal (SUPER, 1983).

Este autor considerou, ainda, que existem características básicas da personalidade fundamentais para o desenvolvimento vocacional, traços que se desenvolvem na infância e são reforçados ou enfraquecidos na adolescência, como o senso de autonomia ou *locus* de controle interno, autoavaliação e uma perspectiva de futuro, essenciais para o planejamento, exploração e aquisição de habilidades e informação vocacional. Assim, foram incluídos no modelo evolutivo de avaliação da maturidade. A educação vocacional nos anos iniciais da escola poderia ter o foco nas experiências que desenvolvessem essas características, colaborando na formação de jovens autônomos, autoavaliativos e orientados para o futuro, que vêem a informação ocupacional e vocacional como útil para a escolha da carreira (SUPER, 1983).

Mais tarde, Super (1983, 1990) propõe um *modelo de intervenção para a orientação vocacional*: Aconselhamento e Avaliação do Desenvolvimento da Carreira (*Career Development Assessment and Counseling*), o chamado C-DAC, em que apresenta os inovadores conceitos de sua teoria integrados à dinâmica do processo de avaliação e orientação profissional com foco em o quê pode ser feito e em qual sequência lógica (não necessariamente rígida). Segundo Niles e Harris-Bowlsbey (2005), o modelo foi o auge do desenvolvimento da teoria, sendo composto por cinco passos, descritos na sequência.

O primeiro passo é uma *prévia*, o início do processo que inclui a entrevista inicial e

uma avaliação preliminar dos dados disponíveis e trazidos pelo cliente. No *aprofundamento* com o cliente (passo II), inclui-se testagem adicional, entretanto é indicado, antes de se buscar mais dados e fazer uso de testes, verificar a *prontidão* do cliente para avaliar habilidades e interesses e para tomar decisões que combinem *self* e ocupações, o que envolve a *relevância do trabalho*, a *maturidade vocacional* e *autoconceitos*. Para avaliar a relevância do trabalho investiga-se a importância relativa dos diversos papéis (estudo, trabalho, casa e família, lazer) e os valores procurados em cada um deles. A maturidade vocacional pode ser investigada conforme o modelo básico referenciado anteriormente. Os autoconceitos são investigados pelo que se observa quanto à autoestima, clareza, harmonia, complexidade cognitiva, realismo, entre outros.

Na tentativa de dar respostas a estas questões foram desenvolvidos instrumentos como o Inventário de Saliência – *Saliency Inventory* (SUPER; NEVILL, 1986), o *Career Maturity Inventory* (CMI), por Crites (1978a) e o *Career Development Inventory* (CDI), por Super et al.²⁵ (1979, 1981 apud SILVA, 2004a). Alguns incluem o importante propósito de avaliar resultados, mas o principal está na avaliação da prontidão para a tomada de decisão, de forma que aqueles que ainda não estejam prontos possam ser ajudados com a identificação de quais experiências necessitam a fim de estarem equipados para tomar decisões educacionais ou ocupacionais.

O terceiro passo é uma avaliação de todos os dados para, na sequência, no passo denominado *orientação*, haver uma reflexão sobre o processo visando a verificar a assimilação e a compreensão por parte do orientando sobre o momento presente e do próximo estágio de desenvolvimento, de como ele se percebe diante da situação, como compreende o trabalho e os outros papéis da vida, ou seja, o quanto está consciente das tarefas evolutivas e reconhece seu autoconceito. Por fim, discutem-se com o orientando implicações de ação e planejamento.

A atualidade, utilidade e relevância do C-DAC para o processo de orientação de carreira e aconselhamento psicológico têm sido abordadas em estudos atuais sobre o modelo. Destacam-se os trabalhos de Rafael (2001) e Oliveira, Guimarães e Coleta (2006). Em suma, a essência do Modelo de Desenvolvimento Vocacional de Super está nas tarefas evolutivas com seu foco na prontidão das decisões vocacionais (relevância do trabalho e maturidade

²⁵ SUPER, D. E.; THOMPSON, A. S.; LINDEMAN, R. H.; JORDAAN, J. P.; MYERS, R. A. **Career Development Inventory: School Form**. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press, 1979.

SUPER, D. E.; THOMPSON, A. S.; LINDEMAN, R. H.; JORDAAN, J. P.; MYERS, R. A. **Career Development Inventory: College Form**. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press, 1981.

vocacional). O importante é ver onde a pessoa está em seu desenvolvimento vocacional e auxiliá-la no movimento para um próximo estágio, considerando a não linearidade do modelo, pois acontecem reciclagens, as pessoas se deslocam, fazem novas explorações e reestabelecem-se. O modelo destaca que a prontidão para a tomada de decisão requer: (1) um senso de autonomia (*locus* de controle interno), perspectiva de tempo ou futuro e autoavaliação; (2) comprometimento com um trabalho ou carreira para autorrealização (relevância do trabalho); (3) maturidade vocacional e (4) a busca de uma boa combinação entre o desenvolvimento de interesses, valores e aptidões com um campo de trabalho e outros papéis na vida. Podendo o processo de orientação começar por qualquer um dos passos, tendo como ponto final a tomada de decisão (SUPER, 1983).

Super (1990) formulou 14 premissas ou pressupostos fundamentais resumindo sua teoria e sintetizadas a seguir.

1. As pessoas diferem em suas características pessoais (personalidade, habilidades, necessidades, valores, interesses e autoconceitos).
2. Em virtude dessas características são qualificadas para uma variedade de ocupações.
3. Cada profissão requer um padrão característico de habilidades e traços de personalidade, com níveis de tolerância bastante amplos de forma a permitir variadas ocupações para cada indivíduo, assim como alguma variedade de indivíduos em cada ocupação.
4. As preferências e competências vocacionais, as situações nas quais as pessoas vivem e trabalham modificam-se com o tempo e as experiências. O autoconceito, enquanto produto da aprendizagem social, tende a ser mais estável, a partir da adolescência, fornecendo alguma continuidade nas escolhas e na adaptação.
5. O processo de mudança ocorre nos estágios de vida (maxiciclo) caracterizado como uma sequência de crescimento, exploração, estabelecimento, manutenção e desengajamento. Um miniciclo se estabelece na transição de um estágio para o seguinte ou cada vez que o indivíduo se desestabiliza e ocorrem mudanças. Estas instabilidades envolvem novo crescimento, re-exploração e re-estabelecimento (reciclagem).
6. A natureza do padrão da carreira do indivíduo, isto é, do nível ocupacional atingido e da sua sequência, frequência e duração – é determinada pelo seu nível socioeconômico, características pessoais, autoconceito, oportunidades e pela maturidade para a carreira.
7. O sucesso para enfrentar as exigências do ambiente e de si próprio depende da prontidão do indivíduo para lidar com essas necessidades, ou seja, de sua maturidade para a carreira. A maturidade para a carreira é uma conjunção de características sociais, psicológicas e físicas, tanto cognitivas quanto afetivas.
8. A maturidade para a carreira é um construto hipotético. Sua definição operacional é talvez tão difícil de formular como a de inteligência. Não aumenta monotonicamente e não é um traço unitário.
9. O desenvolvimento pode ser guiado, em parte facilitando a maturação das capacidades, interesses e recursos e, em parte, ajudando no teste da realidade e no desenvolvimento dos

autoconceitos.

10. O desenvolvimento da carreira é essencialmente um processo de implementação e desenvolvimento do autoconceito ocupacional. O autoconceito é produto da interação das condições próprias do indivíduo e da avaliação recebida quanto aos papéis desempenhados (aprendizagem social).
11. O processo de síntese ou compromisso entre fatores individuais e sociais, entre o autoconceito e a realidade, é o desempenho de papéis e aprendizagem com *feedback*, independentemente de o papel ser desempenhado em fantasia ou vivido em uma atividade real.
12. A satisfação no trabalho e na vida depende do quanto o indivíduo encontra saídas adequadas para as suas capacidades, necessidades, valores, interesses, traços da personalidade e autoconceitos, que ele descobriu serem convenientes durante as experiências de crescimento e de exploração.
13. O grau de satisfação que as pessoas obtêm no trabalho é proporcional ao grau em que elas são capazes de implementar o autoconceito.
14. O trabalho e a ocupação fornecem um foco para a organização da personalidade da maioria das pessoas. Algumas vezes outros papéis são centrais, dependendo das tradições sociais, da cultura, das preferências e das capacidades.

Por mais de quatro décadas Super e seus colaboradores pesquisaram, elaboraram e refinaram sua teoria. Uma teoria que se localiza no contexto dos múltiplos papéis em jogo na vida e ajuda as pessoas a clarificar, articular e implementar esses papéis. A ênfase é colocada na continuidade do desenvolvimento humano ao longo da vida (*life span*), no espaço da vida (*life space*) e na construção do autoconceito (*self concept*) durante todo o ciclo de vida, em que se dá o desenvolvimento da carreira como um processo (NILES; HARRIS-BOWLSBEY, 2005).

Aluno de doutoramento de Super, John Crites tornou-se importante teórico da linha desenvolvimentista. Como um de seus colaboradores mais próximos teve a oportunidade de aprofundar e aperfeiçoar a proposta inicial de avaliação da maturidade vocacional (NEIVA, 1999, SILVA, 2004a). O modelo de Crites tem suas raízes no estudo longitudinal *Career Pattern Study – CPS*, do qual também participou, porém sua crítica ao modelo vigente se deu por não achar adequados os critérios de medida que avaliavam *comportamentos* e *tarefas evolutivas* separadamente, pois o mesmo indivíduo poderia revelar maturidade em um critério e imaturidade no outro. Propôs que a maturidade vocacional fosse examinada tomando-se como critérios comportamentos e tarefas simultaneamente: (1) identificado o estágio de desenvolvimento esperado para a idade cronológica, avalia-se o comportamento do sujeito frente às tarefas do referido estágio e (2) construir chave de cotação diferenciando os sujeitos mais velhos dos mais novos que estão no mesmo estágio e construir normas adequadas a cada

nível. A partir daí foram formulados dois importantes conceitos: o grau (*degree*) e a razão/velocidade relativa (*rate*) de desenvolvimento da maturidade vocacional. O grau de maturidade vocacional do indivíduo é o aferido na comparação do seu comportamento com o de indivíduos mais velhos no seu mesmo estágio; a razão do desenvolvimento da carreira, na comparação da maturidade do comportamento do indivíduo com o do seu grupo etário (CRITES, 1961, SILVA, 2004a).

De acordo com Silva (2004a), em Crites há um refinamento acerca da natureza do construto maturidade vocacional, clarificando sua estrutura. Ele propõe um modelo hierárquico e multidimensional da maturidade para a carreira com três níveis que se inter-relacionam: (a) o nível de base onde estão os comportamentos da carreira que, de maneira geral, vão se modificando com a idade (grau de decisão, envolvimento com a escolha, autoavaliação, informação); (b) o nível intermediário, composto por quatro diferentes dimensões: consistência, realismo, competência e atitude, sendo que as duas primeiras se referem ao *conteúdo* da escolha e as duas últimas ao *processo* de escolha da carreira e (c) o nível mais geral da hierarquia, o grau de desenvolvimento na carreira, como um fator geral. Crites focou seu trabalho no estudo dos processos de escolha dedicando-se ao estudo das dimensões *competência e atitude*. Conforme contribui Neiva (1999, p.9).

A competência é uma dimensão de ordem cognitiva e supõe a assimilação de informações sobre a realidade profissional e sobre o próprio indivíduo, a capacidade de planejar, de encontrar soluções, de ordenar projetos etc. Ela se compõe de cinco subdimensões: a) a informação ocupacional, b) o planejamento, c) autoavaliação, d) seleção de metas e, e) solução de problemas. A atitude é uma dimensão de ordem afetiva e compreende as seguintes subdimensões: a) determinação, b) envolvimento, c) independência, d) orientação, e) concessão.

Para efetivar as medidas das dimensões desse modelo é que Crites (1978a, 1978b) desenvolveu o *Career Maturity Inventory* (CMI), sendo esta a “[...] primeira medida objectiva e estandardizada da maturidade para a carreira” (SILVA, 2004a, p.275). Anterior ao CMI, Crites²⁶, em 1965, desenvolveu o *Vocational Development Inventory* (VDI).

O CDI, de Super e o CMI, de Crites, já referidos, são apontados na literatura como as duas medidas clássicas do construto maturidade vocacional. Concebidas para aprofundar o conhecimento do construto, continuam atraindo o interesse de muitos investigadores: ambas as medidas têm sido traduzidas para várias línguas e adaptadas em diversos países como

²⁶ CRITES, J.O. Measurement of vocational maturity in adolescence: I. Attitude Test of Vocational Development Inventory. **Psychological Monographs: General and Applied**, v. 79, n.2 (whole 595), 1965.

Espanha, Canadá, França, Áustria, África do Sul, Países Baixos, Portugal, Reino Unido, Austrália e, também, o Brasil (BALBINOTTI; TÉTREAU, 2002, 2006, PATTON; LOKAN, 2001, SILVA, 2004a). No Brasil, Japur (1988), em sua tese de doutorado, objetivando verificar as qualidades psicométricas da escala de atitudes B-1 de Crites, propõe uma escala para avaliação da posição interna do jovem frente ao conflito na situação de escolha profissional. A proposta de Japur exclui 35 itens da escala original e mantém 40. Essa proposta foi utilizada por Melo-Silva e Jacquemin (2001).

De acordo com Silva (2004a), O CDI teve sua primeira versão em meados dos anos 70, embora com publicação em 1981. Foi projetado e elaborado para a população adolescente (*School Form*) e para universitários (*College and University Form*), com diferenças apenas na redação dos itens de modo a se tornar atrativo para a população do ensino superior. O CDI é composto por 120 itens de escolha múltipla integrados em oito escalas: planejamento da carreira / *Career Planning* (CP), exploração da carreira / *Career Exploration* (CE), tomada de decisão / *Decision Making* (DM), informação sobre o mundo do trabalho / *World of Work* (WW), conhecimento da profissão preferida / *Knowledge Preferred Occupational Group* (PO), desenvolvimento de atitudes de carreira / *Career Development Attitudes* (CDA), desenvolvimento de habilidade e conhecimento / *Career Development Knowledge and Skill* (CDK) e orientação para a carreira (total) / *Career Orientation Total* (COT), representando, esta última, o índice global de desenvolvimento da maturidade para a carreira.

O inventário se divide em duas partes. A primeira avalia o grau de orientação para a carreira e é constituída pelas quatro primeiras escalas (CP, CE, DM e WW). A combinação dos resultados das escalas CP e CE formam a escala CDA (*Career Development Attitudes*), enquanto a combinação dos resultados de DM e WW formam a escala CDK (*Career Development Knowledge and Skill*). A combinação das quatro escalas resulta na COT. A análise da dimensionalidade revelou a escala CDA como dimensão afetiva e a escala CDK cognitiva. A parte II é composta pelos 40 itens da escala PO, também dimensão cognitiva. A maior parte dos autores que fizeram adaptações do CDI, fazem-no com as escalas compostas da parte I. A versão brasileira do CDI para uso em estudantes do Ensino Médio foi elaborada e adaptada por Lobato (2001), a partir de uma versão canadense (LOBATO, 2001, LOBATO; KOLLER, 2003, SILVA, 2004a).

A segunda das medidas clássicas, o *Career Maturity Inventory* – CMI, de Crites, foi inicialmente comercializada na sua 2ª versão, de 1978. Após a revisão de 1995, passa a ser referida como CMI-R. O inventário foi construído para avaliação das variáveis relacionadas ao processo da escolha da carreira *na adolescência* e está dividido em duas partes: *Competent*

Test (teste de competências) e *Attitude Scale* (escala de atitudes).

A Escala de Atitudes (AE) teve seus primeiros dados recolhidos em 1961, com a aplicação da sua forma preliminar, Forma A-1. Após a revisão, há duas formas distintas de EA: a *Screening Form* (Forma A-2) e a *Counseling Form* (Forma B-1).

A Forma A-2 tem 50 itens e a Forma B-1 contém 75. Os itens dizem respeito a diversas declarações, acerca da sensibilidade ou percepção que o sujeito tem de si, às quais deve responder se verdadeira ou falsa. Existem normas para os níveis educativos e para ambos os sexos, apresentando um resultado total obtido a partir da soma dos pontos. A forma B-1 permite obter resultados separados para cada uma das cinco dimensões atitudinais: decisividade, envolvimento, independência, orientação e compromisso.

O objetivo era poder avaliar variáveis associadas ao processo de escolha, referentes ao modo *como* os sujeitos escolhem e decidem. Crites (1978b) se refere à Escala de Atitudes como tendo sido concebida de forma a obter tendências disposicionais “[...] que podem mediar tanto os comportamentos de escolha como as capacidades implicadas na escolha [competência]” (p.8).

Nesse sentido, com relação às dimensões da Forma B-1, constata-se que as atitudes para com a carreira vão implicar em um maior grau de decisão quanto às escolhas, maior envolvimento nesse processo e mais independência na tomada de decisões. A atitude influencia no quanto o sujeito está familiarizado consigo mesmo, é capaz de relacionar as características pessoais com a tomada de decisão e vai influenciar na capacidade do sujeito para realizar um compromisso entre as suas necessidades, os desejos e a realidade (SILVA, 2004a).

O Teste de Competência (TC), dimensão cognitiva da medida, possui uma única forma. Avalia a capacidade de compreensão e resolução de problemas referentes ao processo de escolha, medindo o grau de informações que o sujeito tem sobre a carreira e as competências de planejamento e decisão necessárias para empreender escolhas realistas. É composto por cinco subtestes, cada um contendo 20 itens (com quatro alternativas de resposta, mas apenas uma resposta correta). Os subtestes do TC avaliam (1) Autoconhecimento; (2) Informação Ocupacional; (3) Seleção de objetivos (escolha); (4) Capacidade de planejamento para implementação da decisão e (5) Capacidade para resolução de problemas. Em suma, o número de respostas corretas indica o grau de conhecimento do sujeito acerca de si mesmo, das profissões, dos processos envolvidos na decisão vocacional, na sua implementação e a capacidade do sujeito para solucionar problemas advindos da situação. Uma das críticas ao TC é o tempo excessivamente longo para sua administração,

motivo do fraco interesse dos investigadores por essa dimensão do CMI.

Em 1995 foi publicada a versão revisada do CMI, o *Career Maturity Inventory – Revised* (CMI-R) por Crites e Savickas²⁷ (1995 apud SILVA 2004) que, dentre outras alterações, teve redução no número de itens que passou para cinquenta: 25 para cada uma das escalas.

Depois de Super e de Crites, outros teóricos propuseram modelos relacionados à maturidade para a escolha de carreira, no entanto, nenhum destes alcançou o nível de refinamento e desenvolvimento dos primeiros. Atualmente Mark Savickas é o principal articulador da teoria desenvolvimentista de Super (SILVA, 2004a).

A divulgação das ideias destes dois teóricos incentivou, desde então, estudiosos de todas as partes do mundo, a investirem em pesquisas sobre maturidade vocacional. Atualmente inúmeras publicações sobre o tema são divulgadas em revistas científicas, com especial interesse na avaliação das relações existentes entre a maturidade vocacional ou para a carreira e variáveis sociodemográficas, principalmente: sexo, idade, série escolar, etnia e nível socioeconômico. Alguns desses estudos são tratados a seguir.

1.2.3 Estudos sobre avaliação da maturidade para a carreira

As pesquisas sobre a maturidade para a carreira como um construto e os seus instrumentos de avaliação têm sido constantes por mais de meio século. Revisões sobre o tema apontam pesquisas relacionadas a um amplo conjunto de variáveis sociodemográficas, socioculturais, educativas e psicológicas, muitas delas com foco em variáveis intrapessoais como: idade, gênero, *status* socioeconômico, identidade vocacional, decisão e indecisão de carreira, escolaridade, escolha de fileiras de estudo, saliência de papéis, experiência de trabalho remunerado (PATTON; LOKAN, 2001) e personalidade (RASKIN, 1998), além de significativo número de trabalhos com foco na evolução da maturidade vocacional, após a participação dos sujeitos em processos de intervenção de carreira, conforme apontam Silva (2004a, 2004b) e Watson (2008).

Dentre os instrumentos utilizados para a avaliação da maturidade nos estudos pesquisados, destacam-se o Inventário de Desenvolvimento Profissional (IDP), de Dupont e Marceau²⁸ (1982), o Questionário de Educação à Carreira (QEC), de Dupont e Gingras²⁹

²⁷ CRITES, J. O.; SAVICKAS, M. L. **Revised form attitude scale and competence test CMI soucerbook**. Published by John Crites. Distributed by ISM Information Systems Management, Inc., Careerware, 1995.

²⁸ DUPONT, P.; MARCEAU, D. **Manuel L’Inventaire de Développement Professionnel**: Adaptation et normalization. Sherbrooke, Québec: Biblairie G.G.C., 1982.

(1990), a Escala de Avaliação da Maturidade para a Escolha Profissional (EMEP), de Neiva (1999) e o Inventário Brasileiro de Desenvolvimento Profissional (IBDP), por Lobato (2001), alguns já anteriormente referidos (BALBINOTTI, 2003, BALBINOTTI; TÉTREAU, 2006, LOBATO; KOLLER, 2003, NEIVA, 1999).

Para efeito deste trabalho e considerando o levantamento de algumas das principais produções científicas sobre o tema da maturidade, dar-se-á destaque para as seguintes vertentes de estudos: (1) pesquisas que visam a explorar as relações da maturidade vocacional ou para a carreira com as características sociodemográficas; (2) estudos que investigam a influência de fatores do contexto sociocultural, pesquisando a relação da maturidade com variáveis socioculturais (muitas vezes mantendo investigação concomitante de variáveis sociodemográficas) e (3) pesquisas que investigam a evolução da maturidade, quando os indivíduos são submetidos a procedimentos de intervenção vocacional/profissional. Serão abordadas pesquisas do cenário nacional e internacional, buscando seguir a ordem cronológica dos estudos.

Naidoo (1998) desenvolveu um relevante trabalho em que pesquisou os estudos sobre maturidade para a carreira nas últimas quatro décadas. Seu trabalho de revisão destacou a maturidade para a carreira como um conceito central na teoria do desenvolvimento da carreira. As pesquisas apontam o construto como o mais utilizado, pela comunidade internacional da área, para medir resultados em processos de aconselhamento de carreira ou, como se utiliza mais comumente no Brasil, processos de intervenção em Orientação Vocacional/Profissional. A revisão de Naidoo (1998) destaca também as correlações para a maturidade mais recorrentes nas pesquisas: nível educacional (ou escolar), *status* socioeconômico, *locus* de controle, sexo ou diferenças de gênero. A relação entre maturidade para a carreira e relevância do trabalho, raça, etnia e diferenças culturais também é discutida.

A falta de uniformidade das pesquisas na investigação das possíveis correlações da maturidade com as diversas variáveis pode levar a resultados, se não equivocados, inconsistentes. Com relação à idade, por exemplo, em estudo de revisão, Patton e Lokan (2001) citam que a maior parte dos trabalhos conclui que há um aumento da maturidade para a carreira conforme a idade avança. No entanto, ressaltam que alguns trabalhos não chegam a este resultado. Essas diferenças podem ser dependentes do tipo de maturidade investigada (comportamentos de natureza atitudinal ou cognitiva), além dos fatores contextuais como, por exemplo, os pontos de decisão/transição previstos na educação formal. Patton e Lokan (2001)

²⁹ DUPONT, P.; GINGRAS, M. **Questionnaire sur l'éducation à la carrière**. Sherbrook: Presses de l'Université de Sherbrooke, 1990.

sugerem que com relação à idade associam-se mais os fatores atitudinais do que cognitivos. No estudo de revisão efetuado pelos referidos autores, com relação ao sexo, a maior parte das pesquisas conduzidas nas últimas duas décadas demonstram que as moças são mais maduras para a escolha da carreira do que os rapazes. Poucos estudos encontram o dado contrário e alguns pesquisadores observam a maior maturidade feminina somente em algumas variáveis do construto de maturidade para a carreira. Esta diferença parece ser mais evidente para componentes cognitivos do que atitudinais da maturidade para a carreira. No mesmo sentido, Whiston e Brecheisen (2002) destacam que a idade pode ser uma variável mediadora da maturidade para a carreira, por apresentar diferenças quanto ao sexo que são evidentes no ensino médio e que não mais se evidenciam na universidade. O estudo de Patton e Lokan (2001) sugere ainda que as variações da maturidade para a carreira com relação ao *status* socioeconômico³⁰ não têm sido significativas, associando-se às escalas cognitivas de maturidade, nas vezes em que as diferenças resultaram estatisticamente significativas (PATTON; LOKAN, 2001, WATSON, 2008, WHISTON; BRECHEISEN, 2002).

Watson (2008) aponta que as inconsistências nos resultados das pesquisas são, em geral, reconhecidas pela comunidade científica da área. A conclusão do estudo de Patton e Lokan (2001) destaca a falta de sistematização das pesquisas, o tipo de metodologia empregada, mais frequentemente transversal, e o pequeno tamanho das amostras, como principais causas dessas inconsistências e da dificuldade para uma possível generalização dos resultados.

Por outro lado, o resultado mais favorável das pesquisas, fator de maior congruência dos resultados, diz respeito à base teórica do construto de maturidade: “Afigura-se que a maturidade para a carreira encontra maior favorecimento em contextos maturacionais, ou seja, em contextos que proporcionam aos indivíduos estímulos e oportunidades para o desenvolvimento da carreira” (WATSON, 2008, p. 514). Esse resultado vem reforçar a validade do construto maturidade para a carreira no contexto ocidental.

A avaliação da maturidade para a carreira em outros contextos culturais, diversos do americano, onde se desenvolveu, tem sido um desafio constante e origem de várias controvérsias. A definição e operacionalização do conceito de maturidade “[...] ocorreu num momento em que a perspectiva cultural dominante na Psicologia da Carreira era ocidental, para a classe média e amplamente masculina” (WATSON, 2008, p. 515), o que descontextualizou o construto de maturidade para a carreira em relação a outras culturas. O

³⁰ Watson (2008) atenta para a possível confusão de variáveis culturais com *status* socioeconômico.

próprio Super (FREEMAN, 1993) sugeriu a necessidade de se abordar de forma mais adequada a questão do multiculturalismo, dado que a noção de carreira pode ter significados diferentes para diferentes culturas³¹. Há o questionamento quanto à confiabilidade dos instrumentos utilizados como medida da maturidade para a carreira, principalmente no que tange aos parâmetros usados para a adaptação transcultural. Vários autores expressam preocupações quanto à validade do construto das medidas de maturidade, mas também com relação a questões psicométricas (HACKETT; WATKINS, 1995, PATTON; LOKAN, 2001, SAVICKAS, 1990, SWANSON; D'ACHIARDI, 2005). Entretanto, esse desafio acaba por contribuir para o fortalecimento das pesquisas por gerar questões associadas aos cuidados que se devem tomar quanto à equivalência de construto (WATSON, 2008).

Em suma, muitas investigações têm sido desenvolvidas. Os autores observam concordâncias e divergências nos trabalhos, mas mesmo com as dificuldades encontradas parece haver um consenso quanto à utilidade das investigações, principalmente no que se refere à relação entre dados sociodemográficos e maturidade para a carreira. Alguns desses estudos são tratados na sequência.

O estudo de Powell e Luzzo (1998) investigou a influência de determinadas variáveis sociodemográficas na maturidade para a carreira de estudantes com idades entre 15 e 19 anos, por intermédio do *Career Maturity Inventory* – revisado (CMI-R). Relatam, ao contrário dos resultados de pesquisas prévias, não terem observado diferenças entre o nível de maturidade para a carreira e os fatores sexo, idade, série e etnia. Com relação aos fatores idade e série escolar, observaram que uma possível explicação para a ausência de associação com o construto em estudo seja a probabilidade de que grande parte dos alunos estudados tivesse passado por programas de desenvolvimento de carreira, aprimorando certas habilidades e conhecimentos que nivelaram sua maturidade. Os autores concluíram a respeito da ausência de diferenças étnicas e pontuaram que, na verdade, a variável que efetivamente pode se relacionar com a maturidade para a carreira talvez não seja a etnia, mas sim, o nível socioeconômico dos indivíduos.

Em 1998, Naidoo, Bowman e Gerstein (1998) desenvolveram um estudo com 288 estudantes afroamericanos (de calouro a nível de doutoramento) em que propuseram um modelo causal baseado na teoria de Super: os referidos autores investigam se as variáveis *relevância do trabalho* e *locus de controle* (senso de autonomia interno ou externo) exercem

³¹ Referindo-se a alguns países que Super conheceu da África e do sul da Ásia, onde o desenvolvimento da carreira é muito associado ao que a família quer e precisa: perspectiva individualista *versus* perspectiva coletivista, associando-se aos conceitos de independência e interdependência.

um papel moderador no efeito que as variáveis sociodemográficas sexo, nível educacional e *status* socioeconômico do indivíduo costumam ter na maturidade para a carreira. Concluíram que essas variáveis atenuam os efeitos do sexo, do *status* socioeconômico e do nível educacional sobre a maturidade para a carreira, ou seja, funcionam como variáveis latentes para moderar a influência das variáveis sociodemográficas na maturidade para a carreira dos estudantes. Nos resultados, a relevância do trabalho exerceu o maior efeito direto na maturidade para a carreira. Das características demográficas, o nível de escolaridade teve influência estatisticamente significativa na relevância do trabalho e exerceu o maior efeito indireto na maturidade para a carreira. A diferença entre os sexos foi apontada como tendo um efeito pequeno na relevância do trabalho, sendo que o sexo feminino teve maior pontuação na composição das medidas da relevância do trabalho do que o sexo masculino. O instrumento usado na avaliação da maturidade para a carreira no estudo foi o *Career Maturity Inventory* (CMI), forma B-1, de Crites. A referida pesquisa destaca a importância de se observem outros possíveis fatores latentes que possam influenciar a maturidade para a carreira nos diferentes grupos da população, revelando que seus determinantes podem variar em diferentes culturas.

Por sua vez, Patton e Creed (2001) avaliaram a maturidade para a carreira de estudantes australianos em relação às variáveis sexo e idade, com a utilização do CDI-A e também do *The Career Decision Scale* (CDS), de Osipow et al.³² (1976) e Osipow³³ (1987). Os resultados apontaram para maior nível de maturidade associado ao sexo feminino e ao avanço da idade.

Barnes (2001), em um estudo sobre desenvolvimento da maturidade para a carreira em estudantes de um subúrbio do distrito de Nebraska, compara o nível de maturidade, medido pelo *Career Maturity Inventory* (CMI), entre classes de estudantes do 9º e 12º grau. A análise dos dados mostrou que os estudantes da 12ª série apresentaram níveis estatisticamente superiores ao dos alunos do 9º ano na pontuação total e na escala de competências, não havendo diferença para a escala de atitudes do CMI. Esse último resultado foi interpretado como anômalo, segundo o autor, por ser normalmente esperado que essa dimensão da maturidade aumente com a idade ou a série escolar. O referido estudo não apontou diferenças de maturidade para a carreira com relação ao sexo dos estudantes.

A maturidade para a carreira em relação à idade, sexo e nível socioeconômico foi também avaliada em uma amostra com 367 alunos de idades entre 12 e 18 anos na Austrália,

³² OSIPOW, S. H. et al. **The Career Decision Scale**. Columbus, OH: Marathon Consultin & Press, 1976.

³³ OSIPOW, S. H. **Career Decision Scale Manual**. Odessa, FL: Psychological Service Assessment Resources, 1987.

no estudo de Creed e Patton (2003), com a utilização da versão australiana para o *Career Development Inventory* (CDI-A), de Lokan³⁴ (1984). Os autores observaram, com relação à idade, que os estudantes mais velhos são mais engajados na exploração das carreiras e no planejamento de objetivos. Em relação à variável sexo, as moças apresentaram maior maturidade para a carreira, principalmente no tocante ao conhecimento das carreiras. O nível socioeconômico não se mostrou como fator influente na maturidade, no entanto, os autores reconheceram que os alunos avaliados eram provenientes da mesma escola e com mesmo *status* socioeconômico, não podendo ser conclusivas suas evidências a esse respeito.

Patton, Bartrum e Creed (2004), utilizando uma amostra com 467 estudantes australianos de ensino médio, estabeleceram estatisticamente as diferenças de gênero para a correlação entre otimismo, autoestima e expectativas de carreira e os seguintes fatores componentes da maturidade: estabelecimento de metas e predição dos comportamentos de exploração e planejamento da carreira. Chegaram à conclusão de que nos rapazes há maior correlação entre esses fatores e que a autoestima influenciou nas expectativas da carreira, precedendo o estabelecimento de metas, o planejamento e a exploração das profissões. Para as moças, a trajetória divergiu um pouco: o otimismo influenciou diretamente o estabelecimento de metas e, na sequência, o planejamento e a exploração. No entanto, o estudo não menciona os índices totais de maturidade para a carreira. Seu objetivo se restringiu ao estabelecimento de correlações entre as variáveis componentes da maturidade para a carreira. Dentre os instrumentos referidos no estudo, para a avaliação da maturidade foi utilizada a versão australiana do CDI-A. Creed e Patton (2004) sugeriram também o desenvolvimento e validação de uma forma curta para a versão australiana do *Career Development Inventory* (CDI) para avaliações da maturidade.

No Brasil, um estudo realizado por Lobato e Koller (2003) investigou as possíveis diferenças da maturidade vocacional com relação ao sexo, em 98 adolescentes do Ensino Médio, com idades entre 17 e 19 anos. Para avaliação da maturidade vocacional foi utilizado neste estudo o Inventário Brasileiro de Desenvolvimento Profissional (IBDP), versão brasileira adaptada por Lobato (2001) do *L'Inventaire de Développement Professionnel* (IDP) de Dupont e Marceau³⁵ (1982), que por sua vez é uma adaptação do CDI, organizada para uso no Canadá. Os resultados demonstraram que os homens apresentaram maiores índices na escala de planificação, indicando melhor planejamento de suas carreiras e as mulheres

³⁴ LOKAN, J. **Manual of the career development inventory-Australian Edition**. Melbourne: ACER, 1984.

³⁵ DUPONT, P.; MARCEAU, D. **Manuel L'Inventaire de Développement Professionnel**: Adaptation et normalization. Sherbrooke, Québec: Biblairie G.G.C., 1982.

apresentaram índices mais altos na escala exploração, revelando que buscaram ativamente mais informações sobre as profissões.

Neiva (2003) investigou a maturidade para a escolha profissional em estudantes do Ensino Médio particular da cidade de São Paulo (n = 506), segundo o sexo e a série escolar, utilizando a Escala de Maturidade para a Escolha Profissional (EMEP), de Neiva (1999). Este instrumento avalia a maturidade para a escolha profissional global e também as seguintes subdimensões: determinação, responsabilidade, independência, autoconhecimento e conhecimento da realidade educativa e socioprofissional. A autora concluiu que não houve diferença estatisticamente significativa na *maturidade total* para a escolha profissional quanto ao sexo. No entanto, as moças se mostraram mais responsáveis e independentes que os rapazes, enquanto estes mostraram possuir melhor conhecimento da realidade educativa e socioprofissional. Neiva (2003) constatou, ainda, que a maturidade total para a escolha profissional aumenta progressivamente da 1ª para a 3ª série do Ensino Médio. Com relação às subescalas, apenas a determinação evoluiu progressivamente da 1ª para a 3ª série. As subescalas responsabilidade e autoconhecimento evoluíram mais da 1ª para a 2ª série e o conhecimento da realidade educativa e socioprofissional da 2ª para a 3ª série. A exceção foi a subescala independência, que não aumentou progressivamente conforme a série escolar, tendo havido uma regressão da 2ª para a 3ª série do Ensino Médio.

Seguindo esse tipo de estudo empírico, Neiva et al. (2005) desenvolveram um trabalho em Curitiba-PR a fim de verificar eventuais diferenças no nível de maturidade para a escolha profissional de alunos do Ensino Médio em função do sexo, do tipo de escola (pública ou particular), do turno de estudos (matutino ou noturno) e da série escolar. A EMEP foi aplicada em 950 estudantes com idade média de 16,7 anos. As moças se mostraram mais maduras na escala total, apresentando também maiores índices nas subdimensões responsabilidade e autoconhecimento. Quanto à variável tipo de escola, os alunos de instituição particular mostraram-se mais maduros do que os de escola pública em todas as subescalas da EMEP. A hipótese dos autores foi a de que os alunos de escola particular têm mais oportunidade de discutir as escolhas, mais acesso a informações profissionais e mais independência quanto aos fatores socioeconômicos que influenciam a escolha. Quanto à variável turno de estudo, não houve diferenças estatisticamente significativas na maturidade total, contudo, os estudantes do turno noturno apresentaram maiores índices na subescala determinação e os do diurno, maiores índices de independência. Em relação à série escolar, os alunos do terceiro ano do Ensino Médio mostraram-se mais maduros do que os do primeiro. Os autores consideram a necessidade de mais estudos e levantam a questão da diversidade cultural no contexto

brasileiro.

Em um estudo realizado no Rio Grande do Sul, Balbinotti e Tétreau (2006) investigaram as diferenças na maturidade vocacional, segundo sexo, idade, série escolar e tipo de escola (pública ou particular). O instrumento utilizado foi o Questionário de Educação à Carreira (QEC-96), versão brasileira do *Questionnaire sur l'éducation à la carrière* (QEC), de Dupont e Gingras³⁶ (1990), adaptado por Balbinotti e Tétreau (2002). As moças se mostraram significativamente mais maduras do que os rapazes. Quanto à variável idade, não obstante o fato do estudo não ter encontrado diferenças estatisticamente significativas, houve progressão da maturidade entre as idades 15, 16, e 17 anos, queda aos 18 anos. Os alunos de escolas públicas apresentaram maiores índices de maturidade vocacional quando comparados aos das escolas particulares, independentemente do sexo, idade ou série escolar. Os autores explicaram esse achado em função da necessidade prematura de maturação profissional por parte dos estudantes da rede pública que possivelmente sentem-se forçados a aceitar as oportunidades que aparecem e a tomar decisões mais rapidamente em função de dificuldades educacionais e econômicas. Quanto à variável escolaridade, ocorreu um aumento da maturidade entre o segundo e o terceiro ano do Ensino Médio.

Em recente estudo, também utilizando a EMEP como instrumento de medida para a maturidade, Corlatti (2009) descreve o nível de maturidade para a escolha profissional de uma amostra com 773 adolescentes da 3ª série do Ensino Médio, provenientes de escolas da rede pública de ensino de Ribeirão Preto (SP). Corlatti (2009) objetivou investigar possíveis variações da maturidade para a escolha da profissão em função da experiência profissional e do sexo. Os resultados encontrados não apontaram diferenças estatisticamente significativas na maturidade para a escolha profissional entre os estudantes com e sem experiência profissional, entretanto com relação às diferenças entre os sexos os resultados apontaram diferenças estatisticamente significativas nas subescalas responsabilidade e independência favoráveis às moças e na subescala conhecimento da realidade educativa e socioprofissional favorável aos rapazes. O estudo comparou ainda a maturidade para a escolha profissional em relação ao nível econômico, à idade e ao nível de escolaridade dos pais. Os resultados demonstraram que o nível socioeconômico elevado está associado a maiores índices de maturidade para a escolha profissional (maturidade total e subescalas determinação e conhecimento da realidade). Inexistiu diferenças quanto à idade e escolaridade dos pais, mas os resultados sugeriram que os filhos de pais com Ensino Superior apresentam-se mais

³⁶ DUPONT, P.; GINGRAS, M. *Questionnaire sur l'éducation à la carrière*. Sherbrook: Presses de l'Université de Sherbrooke, 1990.

independentes que os filhos de pais com Ensino Médio.

Na vertente de estudos que investigam fatores socioculturais, um interessante trabalho que observou a influência de variáveis socioculturais na maturidade para a carreira de estudantes é o estudo de Schmitt-Rodermund e Sibereisen (1998). Seus sujeitos foram adolescentes com idades entre 16 e 19 anos, estudantes da Alemanha Ocidental e da Alemanha Oriental. A coleta de dados foi realizada em dois momentos diferentes da história daquele país: logo após sua unificação (1991) e passados cinco anos (1996). Um único item foi usado para indexar a maturidade para a carreira: perguntava-se aos adolescentes se já haviam decidido qual carreira seguir. Os autores relataram que em 1991 os adolescentes da Alemanha Oriental (de regime anteriormente socialista) apresentavam maiores índices de maturidade para a carreira do que os estudantes da Alemanha Ocidental. Os autores explicaram essa diferença em função do contexto socioeducacional em que estavam inseridos os adolescentes da Alemanha socialista: regime escolar mais controlador, com maior carga horária e oferta de poucas e reguladas alternativas de escolha para os jovens, já que estas deveriam ser feitas em função das necessidades do regime político. Segundo os autores, a tomada de decisão profissional em um contexto mais institucionalizado é mais fácil do que em um contexto onde as possibilidades são múltiplas, por este motivo os adolescentes provenientes da Alemanha socialista apresentavam maior maturidade para a carreira. Em 1996, passados cinco anos da unificação, os contextos se tornaram mais parecidos e com isso a diferença na maturidade desses jovens diminuiu. O estudo concluiu sobre a relevância da influência de fatores socioculturais na maturidade para a carreira dos indivíduos, o que também aponta para a necessidade do uso de instrumentos adaptados à cultura, quando as investigações forem quantitativas, como é o caso do estudo a seguir, na mesma linha investigativa.

Lee (2001) realizou uma comparação entre os níveis de maturidade para a carreira de estudantes coreanos e norte-americanos. Para efetivação desse estudo transcultural foi utilizado o *Career Attitude Maturity Inventory* (CAMI), construído a partir do *Career Maturity Inventory-Attitude Scale* (CMI-AS). Primeiro uma versão coreana do CAMI foi construída e, na sequência, feita adaptação transcultural para o inglês. Os resultados indicaram que os adolescentes norte-americanos apresentaram maiores índices de maturidade para a carreira. A autora explicou tais diferenças em função do contexto sociocultural em que os coreanos estavam inseridos, ou seja, um ambiente com maior valorização da opinião do grupo e da família em detrimento dos valores e necessidades individuais. Apontou ainda para o fato de que as famílias coreanas não estimulam seus jovens a refletirem sobre seu futuro

profissional. Em relação às diferenças na variável sexo, as moças se mostraram mais maduras em dois aspectos relacionados à maturidade para a carreira: orientação para metas e preparação. A autora concluiu pela validade do construto de maturidade para a carreira e apontou para a possibilidade do CAMI ser aplicado em outras culturas.

Outra vertente de estudos sobre a maturidade vocacional ou para a escolha da carreira é aquela que avalia a evolução da maturidade dos indivíduos. Estes estudos visam observar se há variação no nível de maturidade das pessoas quando passam por processos de intervenção em Orientação Vocacional/Profissional e quais dimensões da maturidade se modificam.

Um estudo desenvolvido nos Estados Unidos por Legun e Hoare (2004) avaliou se houve alteração no nível de maturidade para a carreira em adolescentes em situação de risco que passaram por um processo de intervenção de carreira, com duração de nove semanas. Esta intervenção visou à exploração ocupacional dos alunos em conjunção com o planejamento escolar. Os pesquisadores usaram o *Career Maturity Inventory* (CMI-R), versão revisada. Nos resultados não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas nos índices de maturidade para a carreira dos adolescentes antes e depois da intervenção. Segundo os pesquisadores, a ausência de diferenças pode ser explicada em função da curta duração do processo de intervenção, sublinhando a possibilidade de que as mudanças relacionadas à atitude dos adolescentes ainda não tivessem aparecido à época da nova medição. Pontuaram que os pais dos adolescentes em risco provavelmente experimentaram dificuldades para conseguir estabelecer metas profissionais, em função das restrições impostas pela sua condição social. A percepção dessas barreiras por parte dos adolescentes influenciou negativamente sua exploração profissional. No entanto, apontaram que embora não tenham sido encontradas diferenças estatisticamente significativas, nas entrevistas conduzidas com os professores, os relatos de melhoras na motivação e no desempenho acadêmico dos estudantes foram constantes.

Em outro estudo, realizado na Espanha, Carbonero e Tejedor (2004) avaliaram a maturidade vocacional antes e depois de um processo de intervenção, com duração de 13 semanas, de estudantes com idades entre 15 e 19 anos, divididos em um grupo experimental e um grupo controle. O grupo experimental tinha 90 alunos e passou por processo de intervenção que focou nos seguintes aspectos: autoconhecimento, busca de informação profissional, treinamento para as tomadas de decisão e planejamento para busca de emprego. O grupo controle era composto por 89 alunos e passou pela intervenção que já era utilizada na escola, uma espécie de tutoria focada na orientação e no fornecimento de informações. Um dos instrumentos utilizados foi o *Cuestionario para la Madurez Vocacional* (CMV), do

Sistema de Asesoramiento Vocacional (SAV) de Rivas e colaboradores³⁷ (1998); o segundo instrumento utilizado foi a Escala de Autoeficácia Vocacional, de Carbonero e Merino³⁸ (2003) e Merino e Carbonero³⁹ (2005). Os resultados demonstraram que ambos os grupos evoluíram em sua maturidade vocacional, no entanto, o grupo experimental obteve maiores índices de melhorias. Os autores concluíram sobre a importância da manutenção de programas de intervenção em Orientação Vocacional/Profissional nas escolas a fim de que se possa facilitar o processo de tomada de decisão dos adolescentes.

Ainda na vertente de estudos da maturidade antes e depois da participação em processos de intervenção vocacional/profissional, no Brasil destaca-se Neiva (2000). A referida autora desenvolveu um estudo para avaliar a utilidade da Escala de Maturidade para a Escolha Profissional (EMEP), instrumento de sua autoria, na avaliação da maturidade. A escala foi aplicada na primeira e na última sessão de um processo de orientação profissional desenvolvido com 45 estudantes do Ensino Médio. O processo objetivou aprofundar o autoconhecimento e o conhecimento da realidade educativa e socioprofissional, trabalhar ansiedades e conflitos advindos deste tema e treinar a capacidade de decisão autônoma. Os resultados demonstraram aumento significativo da maturidade para a escolha profissional após a intervenção, tendo a autora concluído pela validade da sua utilização como instrumento para avaliar a maturidade para a escolha profissional dos estudantes.

Melo-Silva, Oliveira e Coelho (2002) também aplicaram a EMEP, antes e após o processo de intervenção em Orientação Vocacional/Profissional, em 63 sujeitos com idades entre 15 e 19 anos na cidade de Ribeirão Preto (SP). O instrumento não só subsidiou a intervenção como pode avaliar o seu resultado. Em conclusão, os autores observaram que a intervenção vocacional/profissional influenciou positivamente o desenvolvimento da maturidade para a escolha profissional dos participantes, demonstrando a eficiência da intervenção e a utilidade do instrumento para a avaliação de resultados. A subescala responsabilidade foi a única que não apresentou mudanças significativas. Isto é explicado pelos autores por entenderem que os indivíduos que buscam a Orientação Vocacional/Profissional possivelmente já estejam comprometidos com seu processo de escolha de carreira, apresentando, portanto, altos índices de responsabilidade desde o início do

³⁷ RIVAS, F.; ROCABERT, E.; ARDIT, I.; MARTINEZ, J. R.; GIL, J. M.; RIUS, J. M. **Sistema de Asesoramiento Vocacional (SAV-90)**, Valencia: Coure, 1998.

³⁸ CARBONERO, M. A.; MERINO, E. La Escala de Autoeficacia Vocacional: desarrollo, análisis y aplicaciones del instrumento. **Revista de Psicodidáctica**, p. 14, 99-114, 2003.

³⁹ MERINO, E.; CARBONERO, M.A. Análisis de la validez de la Escala de Autoeficacia Vocacional. **Revista de Psicodidáctica**, v. 10, n.2, p.159-166, 2005.

processo.

Nogueira (2004), buscando avaliar a informação profissional em um programa de orientação profissional via *internet*, realizado com sujeitos do sul do país, utilizou a EMEP para a análise quantitativa do estudo, comparando seus resultados no início e no final do processo. Foram observados resultados positivos, notadamente quanto ao conhecimento da realidade educativa e socioprofissional.

Moura et al. (2005) utilizaram a EMEP para avaliar a efetividade de um programa comportamental de orientação profissional para adolescentes, realizado com 18 sujeitos em um serviço universitário. A EMEP foi aplicada antes e depois de um processo de intervenção. Os resultados mostraram aumento estatisticamente significativo da maturidade para a escolha profissional.

Objetivando avaliar o resultado de um processo de intervenção em Orientação Vocacional/Profissional com adolescentes, em função das variáveis informação profissional, maturidade para a escolha profissional, e comunicação e aprendizagem no grupo, Esborgeo (2008) também fez uso da EMEP. A escala foi aplicada em dois momentos, início e fim do processo, para avaliar alterações da maturidade, tendo sido também utilizada para formar grupos contrastantes. Em síntese, os resultados mostraram que os adolescentes não estão bem informados e que a informação profissional pode ajudá-los na tomada de decisão vocacional. Os achados desse estudo apontam para a necessidade de orientar os jovens quanto ao uso de estratégias mais eficazes na busca de informação profissional. Observou-se que a informação profissional, no início do processo, era mais buscada pelas moças do que pelos rapazes, cujo uso relacionava-se basicamente ao lazer. Nos resultados da EMEP o grupo apresentou diferença estatística significativa na evolução da maturidade para a escolha profissional na escala total, com valores superiores para as subescalas determinação e autoconhecimento, na avaliação ao final do processo.

Lassance, Bardagi e Teixeira (2009), em estudo que buscou avaliar o impacto de uma intervenção em orientação profissional em grupo, investigaram a indecisão, exploração vocacional e maturidade para a carreira em 176 adolescentes com idades entre 14 e 22 anos, atendidos no período de 2005 a 2007 em um serviço universitário. O instrumento utilizado na avaliação da maturidade para a escolha profissional foi a EMEP, aplicada no início e ao final do processo, com um intervalo de aproximadamente oito semanas. Os autores observaram que houve aumento estatisticamente significativo nos níveis de exploração vocacional e da maturidade e diminuição significativa da indecisão, após o processo de intervenção.

Interessante estudo com a EMEP, realizado por Hohendorff e Prati (2010), traz o relato

de experiência no tema da re-escolha profissional do trabalho desenvolvido com uma turma de nove alunos do quarto ano do Ensino Normal (antigo Magistério), ou seja, alunos que optaram realizar o Ensino Normal no Ensino Médio e que, teoricamente, já fizeram uma primeira escolha profissional. Os autores tiveram por objetivo despertar novamente nos alunos reflexões sobre a escolha profissional. Foram descritos os resultados de maturidade total obtidos com a EMEP indicando níveis de maturidade inferior e médio inferior tanto antes quanto depois da intervenção, sendo que três alunos obtiveram um aumento da maturidade total, dois diminuição e quatro mantiveram a mesma classificação. Esses resultados foram atribuídos, entre outros fatores, à breve duração da intervenção.

Ainda no contexto brasileiro, além dos estudos anteriormente citados em que se verifica a utilização do instrumento EMEP como medida para a maturidade profissional, tanto para a caracterização de sujeitos como para a avaliação dos efeitos da intervenção, observa-se a existência de outros trabalhos, com objetivos diversos, cujos pesquisadores também utilizaram, de forma exclusiva ou juntamente com outros instrumentos de investigação, a escala EMEP.

Viveiros e Junior (2007) utilizaram a EMEP num estudo que teve como objetivo investigar as condições de maturidade e imaturidade em estudantes universitários do primeiro ano de diversos cursos de graduação, com idades entre 17 e 23 anos. Esse estudo levantava a hipótese de que os adolescentes, muitas vezes, abandonam seus cursos devido à imaturidade na hora da tomada de decisão, associando, portanto, a imaturidade para a escolha ao abandono da graduação. Os resultados evidenciaram que os estudantes maduros haviam passado por situações de crise e dúvida, enquanto os imaturos apresentavam maior índice de agressividade, eram mais voltados para si e confusos. Concluiu ser importante, na fase da adolescência, a vivência dos conflitos e resolução dos mesmos para aquisição de maturidade e desenvolvimento da identidade.

Num estudo sobre as evidências empíricas da validade do Teste de Fotos de Profissões (BBT-Br), Noce (2008) utilizou a EMEP em alunos do Ensino Médio, objetivando compor dois grupos com características contrastantes em relação ao nível da maturidade para a escolha profissional (alta e baixa). Nesse estudo Noce (2008) investigou a influência da maturidade no desempenho do BBT-Br e examinou também as possibilidades informativas do BBT-Br quanto a indicadores de maturidade. Os resultados mostraram que o nível de maturidade para a escolha profissional influencia diretamente os índices de produtividade do BBT-Br: estudantes com nível alto de maturidade consideraram um maior número de opções profissionais.

Como pode ser observado, vários estudos que utilizam a maturidade vocacional ou para a carreira ou, ainda, a maturidade para a escolha profissional como medida, vêm sendo desenvolvidos, desde a construção dos primeiros instrumentos. As novas versões e as adaptações feitas para os clássicos CDI e CMI, entre outros instrumentos para avaliação da maturidade, continuam sendo utilizados por pesquisadores da área.

Sparta, Bardagi e Teixeira (2006) em um levantamento dos modelos e instrumentos de avaliação psicológica desenvolvidos e utilizados em Orientação Profissional no Brasil, averiguaram que nas décadas de 1970 e 1980 as diversas tentativas de adaptação e construção de instrumentos para avaliar a maturidade vocacional, a partir dos modelos de Super e Crites, não foram bem sucedidas. Entretanto, para a década de 1990, os autores destacam a Escala de Maturidade para a Escolha Profissional (EMEP), de Neiva (1999), como um modelo de sucesso no Brasil.

Particularmente, no presente estudo, esse é o instrumento utilizado para a avaliação da maturidade. Como um dos critérios para que se escolha uma medida é justamente a análise dos dados disponíveis sobre a sua validade e fidedignidade (BUNCHAFT; CAVAS, 2002), optou-se por realizar uma revisão das informações constantes no manual e na literatura disponível acerca da construção da Escala de Maturidade para a Escolha Profissional (EMEP), assunto abordado a seguir.

1.2.4 Escala de Maturidade para a Escolha Profissional (EMEP) – construção e características psicométricas.

Refletir sobre o instrumento de avaliação foco deste estudo é importante, pois os processos de avaliação psicológica contam com uma grande diversidade de instrumentos utilizados por profissionais na prática cotidiana em variados contextos socioculturais, porém nem sempre adaptados a essas realidades. Dessa forma, fazem-se necessários estudos e discussões no sentido de acautelar as limitações informativas nestes procedimentos, conhecendo os avanços metodológicos na área de avaliação psicológica brasileira, bem como os princípios técnicos desenvolvidos internacionalmente para buscar assegurar a melhoria de qualidade destes processos na prática profissional.

Neiva (1998, 1999, 2002) refere que a EMEP possui três versões, sendo a primeira na língua francesa, a segunda em espanhol e a terceira em português, tendo sido publicada no Brasil em 1999. A primeira versão foi construída por Neiva em 1994, tomando como

referência a Escala de Atitudes (B-1) do CMI (*Career Maturity Inventory*) de Crites⁴⁰ (1965 apud NEIVA, 1999) para a elaboração de alguns itens das subescalas de determinação, responsabilidade e independência. Nessa primeira versão a escala era dicotômica e “não se realizou nenhum estudo consistente de validade e fidedignidade com esta versão, pois a amostra, com a qual a escala foi utilizada, era muito pequena” (NEIVA, 1999, p. 12). Esta escala foi aplicada em alunos de uma escola franco-mexicana, na cidade do México, antes e após a participação em um grupo de Orientação Vocacional/Profissional.

A segunda versão da EMEP foi elaborada em 1995 na língua espanhola, havendo reformulações, eliminações e construções de alguns itens, compondo no total 46 itens. A escala, que antes apresentava respostas dicotômicas, tornou-se do tipo *Likert* com cinco modalidades de respostas, sem valor absoluto, ordinal quanto ao item, mas intervalar quanto ao resultado final (ALMEIDA; FREIRE, 1997). Essa segunda versão da EMEP, aplicada a um grupo de cerca de 600 alunos mexicanos do ensino médio de escolas particulares, foi submetida a um estudo de validade e fidedignidade e recebeu normas para as três séries do ensino médio (NEIVA, 1998, 1999, 2002).

Em 1996, foi construída a terceira e última versão da EMEP, na língua portuguesa (do Brasil), sendo mantida a estrutura da versão espanhola, com a tradução de 40 itens. Foram acrescentados seis novos itens, em sua maioria da subescala independência. Essa modificação ocorreu devido a problemas de validade e fidedignidade encontrados no estudo anterior. Para a adequação dos itens, Neiva (1998, 1999, 2002) refere ter tomado cuidados específicos na redação das afirmativas da escala, de forma que todos os enunciados tivessem uma forma gramatical compatível com as modalidades de resposta e fosse de fácil compreensão. Posteriormente houve a eliminação de um único item que não demonstrou validade. A amostragem desse estudo, foi constituída por duas amostras de sujeitos de ambos os sexos, estudantes das três séries do Ensino Médio na cidade de São Paulo, sendo 506 alunos de uma escola particular e 670 alunos de uma escola pública, de onde foram extraídas as normas (NEIVA, 1998, 1999, 2002).

Na delimitação da população à qual se destina o instrumento EMEP, houve a caracterização quanto aos aspectos sociodemográficos (idade, série, tipo de escola) e localização (cidade de São Paulo). A amostra obedece ao parâmetro de possuir as mesmas características básicas da população no que diz respeito às variáveis que se quer pesquisar. Observa-se que a técnica para sua obtenção foi a de amostragem estratificada, segundo as

⁴⁰ CRITES, J.O. Measurement of vocational maturity in adolescence: I. Attitude Test of Vocational Development Inventory. *Psychological Monographs: General and Applied*, v. 79, n. 595, 1965.

características de série escolar e tipo de escola. Foram criadas tabelas de normas para os alunos de escolas particulares e públicas das três séries do Ensino Médio (NEIVA, 1998, 1999, 2002).

Para os estudos de validade e fidedignidade da escala, foi utilizada a amostra dos 506 sujeitos, masculinos e femininos, de 13 a 19 anos, alunos do Ensino Médio de uma escola particular da cidade de São Paulo, já referida. A validade foi estudada através dos procedimentos de análise fatorial e análise discriminativa das subescalas e escala total quanto às variáveis de natureza temporal (idade e nível de escolaridade) e a confiabilidade ou fidedignidade foi estimada por meio do coeficiente de consistência interna *alfa de Cronbach* (NEIVA, 1998, 1999).

As cargas fatoriais dos itens da EMEP obtidos por meio da análise fatorial variaram entre 0,31 e 0,84. A análise fatorial de rotação varimax revelou 8 fatores com *eigenvalue* superior a 1, explicando 52,2% da variância, sendo que o fator 1 explicou sozinho 22,1% da mesma. Os 8 fatores obtidos corresponderam, individual ou conjuntamente, às cinco subescalas incluídas no modelo teórico do instrumento. Os fatores 1, 2 e 3 corresponderam, individualmente, às subescalas determinação, autoconhecimento e conhecimento da realidade. Os fatores 4 e 5 corresponderam juntos à subescala responsabilidade e os fatores 6, 7 e 8 à subescala independência (NEIVA, 1998, 1999).

Para a análise discriminativa do nível de escolaridade foi efetuada a comparação dos escores médios das três séries do Ensino Médio, duas a duas, por meio do teste *t* de Student. Verificou-se a existência de diferenças estatisticamente significativas ($p < 0,05$) revelando que o grau de maturidade total dos alunos aumenta de acordo com a série escolar e a idade. Observou-se ainda que as dimensões que compõem a maturidade para a escolha profissional se desenvolvem de maneiras diferentes: a determinação aumenta progressivamente da 1ª para a 2ª e da 2ª para a 3ª série; a responsabilidade cresce da 1ª para a 2ª e se estabiliza; o autoconhecimento aumenta da 1ª para a 2ª e o conhecimento da realidade da 2ª para a 3ª série. Na comparação estatística dos alunos da 2ª com os da 3ª série, contrariamente ao esperado, os alunos da 3ª série se mostraram menos independentes do que os de 1ª e 2ª série, o que põe em dúvida a sensibilidade discriminativa da subescala independência e contradiz as expectativas teóricas. Já na análise discriminativa com relação à variável temporal idade, foram comparados dois grupos extremos (13-15 anos com 17-19 anos), com resultados⁴¹ confirmando a validade discriminativa da escala total e de todas as subescalas, com exceção

⁴¹ Os resultados mostraram que o grupo 17-19 anos apresenta escores médios estatisticamente superiores ao grupo 13-15 anos.

da subescala independência [que apresentava problemas de validade e fidedignidade na versão espanhola do teste, já apontados por Neiva (1999) conforme consta do manual, p.12]. Com base nos resultados, a autora constatou a capacidade discriminativa da escala quanto às séries escolares e à idade, avaliando que a escala discrimina relativamente bem o aumento do nível de maturidade (NEIVA, 1998, 1999).

Além dos estudos referidos, Neiva (2000) propôs verificar a utilidade da EMEP como instrumento de avaliação da evolução do orientando durante o processo de Orientação Vocacional/Profissional. Para tanto, a referida autora verificou a validade de construção através do procedimento proposto por Brown (1980), chamado manipulação instrumental. Este procedimento consiste em manipular experimentalmente uma variável e comparar os resultados obtidos no pré e pós-teste para verificar os efeitos sobre a pontuação do teste. Compôs esse estudo uma amostra de 45 sujeitos em processo de Orientação Vocacional/Profissional. Os resultados indicaram aumento significativo em todas as dimensões da escala e na escala total após o processo de intervenção. A autora confirmou que a escala *detecta a evolução* do orientando, que pode ser utilizada como instrumento de avaliação desta evolução e que os resultados comprovaram por meio do procedimento de manipulação instrumental a validade de construção.

A *fidedignidade* da EMEP, estudada a partir da amostra já referida de 506 sujeitos da cidade de São Paulo, foi estimada por meio do coeficiente de consistência interna *alfa de Cronbach*. Os coeficientes encontrados foram todos superiores a 0,75, conforme segue: determinação 0,91; responsabilidade 0,79; independência 0,77; autoconhecimento 0,79; conhecimento da realidade educativa e socioprofissional 0,83 e escala total com valor alfa = 0,91. Os índices de fidedignidade estimados indicaram um nível de consistência interna satisfatório em todas as subescalas e adequada homogeneidade dos itens para a escala total, o que mostra a fidedignidade da EMEP⁴² (NEIVA, 1998, 1999, 2002).

A autora ainda comparou os resultados de fidedignidade obtidos em seu estudo com os obtidos por Crites (1978b), na escala de atitudes (B-1) do CMI, e por Japur e Jacquemin (1989), na versão brasileira da mesma escala. Observou-se que os coeficientes de consistência interna encontrados por estes autores foram inferiores aos da EMEP (NEIVA, 1998, 1999).

⁴² Em recente estudo de Lassance, Bardagi e Teixeira (2009) foram calculados índices de fidedignidade *alfa de Cronbach* para as escalas da EMEP, tanto antes quanto depois de uma intervenção vocacional, e os resultados confirmaram a consistência interna do instrumento. Para a escala total foram encontrados os valores de 0,85 (antes) e 0,87 (depois). Com relação às subescalas foram encontrados os seguintes valores respectivamente a pré e a pós-intervenção: determinação (0,79 e 0,84), responsabilidade (0,69 e 0,76), independência (0,77 e 0,79), autoconhecimento (0,71 e 0,71), conhecimento da realidade (0,79 e 0,81) e maturidade total (0,85e 0,87).

Foi também efetuada a correlação (*r* de Pearson) entre as subescalas. Observou-se que as subescalas se correlacionam moderadamente, indicando, segundo Neiva (1998, 1999), que apesar de serem independentes, as subescalas medem algo em comum, o que reforça o modelo de maturidade para a escolha profissional proposto por ela. Os menores coeficientes de correlação encontrados foram entre as subescalas independência e responsabilidade ($r = 0,13$; $p = 0,003$) e entre as subescalas independência e conhecimento da realidade ($r = 0,14$; $p = 0,002$), entretanto ambos coeficientes foram estatisticamente significativos ($p < 0,05$).

Concluindo os estudos realizados, Neiva (1998, 1999) afirma que a EMEP demonstrou ser um instrumento que pode ser usado para avaliar o nível de maturidade para a escolha profissional de adolescentes, pois é uma medida válida e precisa, com seus itens possuindo um grau de homogeneidade satisfatório. No entanto, demonstrando preocupação com a qualidade do instrumento, nas conclusões do estudo de validade e fidedignidade da EMEP, Neiva (1998, p.57) enfatiza as limitações apresentadas pela subescala independência:

[...] vale ressaltar que a subescala de Independência apresentou algumas limitações com relação à sua validade. Além de não constituir um fator puro (validade de construção), não demonstrou validade discriminativa com relação às variáveis temporais: escolaridade e idade. Em contrapartida, observou-se que a mesma tem um nível de consistência interna aceitável. Seria interessante prosseguir investigando, com outras amostras, as qualidades métricas desta subescala, antes de tomar uma decisão final quanto à sua inclusão ou não na EMEP.

Apesar dessa consideração, a autora avalia “[...] que os resultados relacionados à escala total (EMEP) permitem que ela seja utilizada como instrumento psicológico para o fim ao qual se propõe” (NEIVA, 1998, p. 57).

Mais recentemente, Neiva et al. (2005) desenvolveram um estudo em Curitiba (PR) com uma amostra de 950 sujeitos a fim de verificar diferenças no nível de maturidade para a escolha profissional em função de características sociodemográficas (sexo, tipo de escola, turno e série escolar), já referido, e a EMEP mostrou ser uma escala sensível, discriminando adequadamente as diferenças.

Ressalta-se a importância de verificar a validade dos testes antecipadamente à sua utilização e para qual uso foram elaborados, já que devem ser feitos estudos formais de validação ao se construir ou adaptar um instrumento de avaliação. E, sempre que possível, atualizar informações relacionadas às normas, precisão e validade do teste, fornecendo dados relevantes aos autores, editores e pesquisadores (BUNCHAFT; CAVAS, 2002, URBINA, 2007). Nesse sentido, o presente estudo visa contribuir para a produção do conhecimento

sobre a EMEP e sua utilidade na intervenção, dando sequência à linha investigativa da autora da escala e de outros pesquisadores.

No Brasil, os instrumentos de avaliação psicológica voltados para a avaliação em Orientação Vocacional foram desenvolvidos no contexto da Psicologia Clínica ou Educacional. Nas últimas décadas do século XX o uso de instrumentos de avaliação psicológica, em geral, sofreu críticas decorrentes da ausência de rigor na sistematização das informações sobre validade e padronização, gerando descrédito nos procedimentos avaliativos, incluindo a avaliação vocacional. No intuito de buscar soluções para essa questão o Conselho Federal de Psicologia (CFP) instituiu uma Comissão Consultiva de Avaliação Psicológica (Resolução CFP 25/2001), cujo trabalho resultou na regulamentação dos procedimentos para a avaliação dos instrumentos psicológicos (Resolução CFP 02/2003) com a criação do Sistema de Avaliação de Testes Psicológicos (SATEPSI). O CFP passou então a definir e regulamentar o uso, a elaboração e a comercialização de testes psicológicos no Brasil. É somente após criteriosa avaliação quanto a qualidade técnica que os instrumentos, com parecer favorável, são liberados para utilização por profissionais psicólogos.

Dentre os instrumentos inseridos na linha de investigação do desenvolvimento vocacional, cumpre destacar os avaliados e aprovados, constantes da mais recente lista do SATEPSI, divulgada em março de 2010 (www.pol.org/satepsi, acesso em 23 de agosto de 2010), listados a seguir em ordem cronológica de edição: EMEP – Escala de Maturidade para a Escolha Profissional (NEIVA, 1999), BBT – Teste de Fotos de Profissões (JACQUEMIN, 2000), QUATI – Questionário de Avaliação Tipológica (ZACHARIAS, 2003), BBT-Br – Forma Feminina (JACQUEMIN; OKINO; NOCE; ASSONI; PASIAN, 2006), EAP – Escala de Aconselhamento Profissional (NORONHA; SISTO; SANTOS, 2007), HumanGuide (WELTER, 2007), IAO – Inventário de Avaliação Ocupacional (SOFAL, 2007), AIP – Avaliação dos Interesses Profissionais (LEVENFUS; BANDEIRA, 2009) e SDS – Questionário de Busca Auto-Dirigida (PRIMI; MANSÃO; MUNIZ; NUNES, 2010).

Diante do exposto, cabe reconhecer o mérito da EMEP como instrumento pioneiro na área da Orientação Vocacional/Profissional para avaliação da maturidade e por figurar entre os aprovados em 2003, ano de criação do SATEPSI. Soma-se a isso o fato de a EMEP ser um instrumento de fácil manuseio e aplicação.

Avaliar pessoas, processos e resultados com o uso de instrumentos qualificados e aprovados pelo SATEPSI em Orientação Vocacional/Profissional é relevante para a intervenção de carreira. Este estudo focaliza a avaliação de adolescentes na dimensão maturidade para a escolha profissional e, a partir da análise da evolução (ou não) da

maturidade, busca avaliar os resultados da intervenção vocacional. Indiretamente, o estudo objetiva ainda contribuir com as investigações sobre instrumentos de avaliação, neste caso, a EMEP.

1.3 Avaliação de Processos e Resultados da intervenção vocacional/profissional

No *contexto educativo*, a avaliação de programas faz parte do processo contínuo de reflexão sobre as diversas áreas educacionais e seus problemas: “refletir sobre a educação é avaliar o próprio problema” (VIANNA, 1998, p.72). No âmbito do Ensino Superior as avaliações podem ser de programas de ensino, de projetos de pesquisa e de programas de extensão, tripé da universidade. A fim de formar profissionais, os cursos superiores disponibilizam serviços à comunidade, denominados serviços-escola, para a realização dos estágios profissionalizantes. Quando se avaliam as atividades oferecidas por um serviço-escola, investe-se na formação do aluno, o que repercute na qualidade do serviço prestado. Ocorre, assim, a necessidade de uma dupla avaliação: do aprendizado do aluno e do serviço prestado à população. A avaliação possibilita o desenvolvimento da qualidade do serviço e da formação daqueles que estão sob a influência da ação educativa (VIANNA, 2000).

No planejamento de uma avaliação algumas indagações são feitas: por que avaliar? Para quem? Quem é que se apropria dos resultados e com quais objetivos? Não são raros os casos em que os resultados nunca são usados e a prática continua a basear-se apenas na experiência anterior. Vianna (2000) tenta iluminar essas questões com a seguinte questão: a avaliação está associada à pesquisa ou é a pesquisa associada à avaliação? Quem está a serviço de quem? Essa é uma questão que se reveste de grande importância na medida em que se reconhece o valor da pesquisa como um suporte útil e necessário às ações avaliativas e, portanto, tendo um alcance que vai além de objetivos acadêmicos mais imediatos.

Stake⁴³ (1967 apud VIANNA, 2000) chama a atenção para o fato de diferentes maneiras de se avaliar um programa educacional e que nenhuma é inteiramente correta, preferindo uma abordagem de avaliação que desempenhe um serviço e seja útil a pessoas específicas. Existem modelos de avaliação que têm objetivos instrucionais e usam testes objetivos e modelos mais subjetivos de avaliação (modelo responsivo), cujos modos de avaliar servem a diferentes propósitos, privilegiando o valor intrínseco da experiência em relação aos resultados e objetivos. A avaliação responsiva, em conclusão, é particularmente

⁴³ Stake, R.E. The countenance of educational evaluation. **Teachers College Record**, v. 68, n. 7, p. 523-540, 1967.

útil durante a *avaliação formativa*, que ocorre *durante* o processo, quando há necessidade de um monitoramento do programa e quando ainda não se tem certeza absoluta dos problemas que poderão surgir. Ao mesmo tempo pode ser de utilidade numa *avaliação somativa*, no final do programa, quando diferentes grupos de pessoas desejam uma compreensão mais aprofundada das atividades dos programas, seus méritos, suas prováveis deficiências (VIANNA, 2000).

O referido autor propõe, ainda, reflexão sobre um novo posicionamento: a avaliação iluminativa – uma avaliação que procura ser útil para aqueles a quem a investigação se destina. A metodologia considera diversas técnicas, conforme o problema investigado, e caracteriza-se como sistêmica, num esforço integrado de investigação em que cada elemento analisado contribui para a compreensão do todo. Vianna (1998) destaca a necessidade de o avaliador promover o envolvimento de todos os participantes do processo. O avaliador pode ainda fazer uma meta avaliação, uma vez obtidos os resultados, fazer uma ‘avaliação da avaliação’ para julgar o seu valor (VIANNA, 2000).

Considerando o aporte teórico referido, a avaliação deve ter uma dinâmica flexível e emergir do processo para dar sentido ao trabalho. Dentro desta perspectiva, a avaliação de uma atividade realizada por meio de estágio profissionalizante, caso deste estudo, que objetiva formar profissionais para o mercado de trabalho e que presta serviços à população, deve privilegiar a autorregulação, ter caráter formativo. É importante o registro das observações, a coleta de dados, possibilitando um distanciamento favorável ao ‘olhar estrangeiro’.

No *contexto da orientação vocacional*, notadamente quanto à intervenção psicológica, considera-se a relevância da avaliação tanto no que diz respeito aos processos quanto aos resultados da intervenção, com destaque para a avaliação dos instrumentos e técnicas utilizadas (MELO-SILVA; JAQUEMIN, 2001).

Segundo Nascimento (2009, informação verbal)⁴⁴, a avaliação da qualidade da intervenção em orientação vocacional abrange: (a) avaliação da eficácia da intervenção; (b) avaliação das competências dos profissionais; (c) avaliação da qualidade dos serviços e (d) avaliação de projetos de intervenção. A avaliação da eficácia da intervenção possui duas dimensões: processos e resultados. A avaliação centrada no processo diz respeito à estrutura, conteúdos e dinâmicas especificamente relacionadas à interação psicólogo-cliente: estratégia de avaliação de necessidades, planejamento metodológico e reavaliação de novas

⁴⁴ Informação fornecida por Nascimento em disciplina do Programa de Pós-graduação em Psicologia na FFCLRP, em 2009 (Profa. Dra. Inês Maria Guimarães Nascimento, da Universidade do Porto).

necessidades. Por sua vez, a avaliação centrada nos resultados refere-se à expressão temporal dos efeitos da intervenção para o benefício do cliente.

Enquanto a avaliação do processo refere-se ao que acontece durante as sessões e busca determinar como as mudanças ocorrem considerando as variáveis preditoras de eficácia, a avaliação centrada nos resultados, foco do presente estudo, pretende saber o quê mudou, ou seja, estimar o impacto da intervenção para o progresso do cliente (SWANSON, 1995).

Entretanto, apesar da distinção conceitual, é importante considerar que os limites entre processos e resultados podem ser tênues, pois estão empiricamente ligados: “Sem processo, o resultado nos diz pouco sobre como a mudança acontece. Sem resultado, não temos o contexto para dar significado aos eventos do processo” (HILL, 1991, p.88). Em sua revisão da literatura sobre estudos no tema, Swanson (1995) observou que nem todas as investigações centradas nos resultados abordam o processo, mas comumente os estudos com foco no processo ocupam-se também da abordagem dos resultados.

Especificamente, na avaliação da eficácia dos *resultados* da intervenção busca-se mensurar “[...] o grau de sucesso da intervenção em função dos ganhos e das mudanças apresentadas pelo cliente nas várias dimensões de desenvolvimento em que é suposto o processo de orientação vocacional intencionalmente influenciar” (NASCIMENTO, 2009, informação verbal)⁴⁵.

Para tanto, a tradição das diferenças individuais tem sido útil. Ao abordar a questão da avaliação do resultado das intervenções de carreira, a Psicologia Vocacional tem contribuído para a tradição das diferenças com vários instrumentos de medida, os quais têm sido úteis tanto para a clínica como para a pesquisa. Por outro lado, verifica-se ainda a utilidade de se examinarem diferenças entre grupos e entre culturas. Considerando-se que o comportamento humano resulta tanto de disposições individuais, relativamente estáveis, quanto de influências do meio, vale investigar como as intervenções podem se tornar mais eficazes considerando o que se puder sobre as diferenças individuais (SPOKANE, 2004).

A intervenção vocacional é aqui compreendida, definida por Spokane e Oliver (1983), como qualquer “[...] tratamento ou esforço executado com a intenção de melhorar o desenvolvimento da carreira de um indivíduo ou com o propósito de capacitar a pessoa a realizar melhores decisões relacionadas com a carreira” (SPOKANE; OLIVER, 1983, p.100). Ao promover no orientando o conhecimento de si e do mundo que o cerca, a intervenção vocacional contribui para que o indivíduo consiga compor e articular a compreensão

⁴⁵ Anotação de aula de Nascimento, 2009.

adquirida sobre si mesmo com a finalidade de uma carreira. As diversas modalidades de tratamento ou intervenções de carreira vão desde as experiências breves, de caráter informativo, até as que envolvem a consulta psicológica individual com a presença do psicólogo. Spokane (2004) propõe um modelo discriminando a intervenção de carreira em cinco níveis: (1) *informação*, compreendendo folhetos sobre aconselhamento de carreira, vídeos, informação profissional; (2) *atividades autoadministradas*, envolvendo planejamento vocacional, intervenção de carreira assistida por computador/internet ou experiências de trabalho (como estágios, por exemplo); (3) *tratamento alternativo*, incluindo atividades como *workshops* de exploração vocacional, cursos breves; (4) *consulta psicológica de grupo*, com a utilização de testes e outras atividades realizadas em grupos de aconselhamento e orientação e (5) *consulta psicológica individual*, podendo ser breve ou prolongada e também abranger a administração de testes e outros recursos. Os dois últimos níveis requerem psicólogo numa intervenção face a face com o cliente, sendo que os níveis primeiros podem receber a colaboração indireta do psicólogo ou de outros profissionais orientadores (SILVA, 2004b, SPOKANE, 2004). As intervenções em Orientação Vocacional/Profissional realizadas no SOP são classificadas nos níveis 4 e 5. Desses níveis de intervenção foram extraídos os dados que constituíram o *corpus* de análise deste estudo.

A investigação sobre os resultados da intervenção de carreira podem esclarecer sobre as vantagens e os limites das diferentes formas de intervenção, sempre considerando os benefícios para o cliente. A questão da eficácia e da qualidade das intervenções de carreira vem sendo respondida por pesquisas realizadas nos EUA desde a década de quarenta⁴⁶ (SILVA, 2004b, SPOKANE, 2004). Vários autores têm se dedicado a estudos sobre processos e resultados da intervenção com o objetivo de descobrir melhores métodos de abordagem para a sua prática. Ao longo deste capítulo pretende-se abordar os dados mais significativos dos principais estudos de revisão, qualitativos e de meta-análises, realizados para investigar os resultados das intervenções vocacionais. Serão apresentadas contribuições de algumas investigações clássicas e outras mais recentes destacadas por Silva (2004b) e Spokane (2004) como detentoras de maior interesse e relevância, com referência aos estudos de revisão dos seguintes autores: Brown e Krane (2000), Brown, Krane, Brecheisen, Castelino, Budisin, Miller e Edans (2003), Fretz (1981), Holland, Magoon e Spokane (1981), Krumboltz, Backer-Haven e Burnett (1979), Myers (1971), Oliver (1978), Oliver e Spokane (1988), Spokane e

⁴⁶ Não se pode dizer que antes disso, nas três décadas precedentes, não houvesse o interesse dos profissionais na validação de suas propostas de intervenção, mas eram esforços individualizados e muito pouco sistematizados (SILVA, 2004b).

Oliver (1983), Silva (2004b), Whiston, Brecheisen e Stephens (2003), Whiston, Sexton e Lasoff (1998) e Williamson e Bordin⁴⁷ (1941 apud SILVA, 2004b).

Além das principais conclusões dos estudos, serão apresentadas algumas particularidades, consonantes com os objetivos do presente trabalho, encontradas nas avaliações, a partir dos estudos de revisão da literatura.

Os primeiros estudos críticos de revisão da literatura vocacional dirigiam-se para a avaliação do impacto da intervenção e se realizaram a partir de análises qualitativas. Nos anos oitenta, com a introdução da técnica de meta-análise, os estudos de avaliação da intervenção vocacional ganham nova forma de abordagem e mensuração, havendo um incremento de estudos meta-analíticos juntamente com um interesse no aprofundamento das questões teóricas (SILVA, 2004b).

O estudo de Williamson e Bordin, em 1941, apesar de receber o crédito de primeira revisão crítica da literatura qualitativa, não analisou trabalhos de investigação sobre o impacto da intervenção. A contribuição dos referidos autores foi apresentar uma metodologia para orientar as futuras revisões da literatura. Mais que determinar resultados, os autores pretendiam apurar e definir as condições sob as quais os resultados deveriam ser produzidos. O referido estudo permaneceu, nos quarenta anos seguintes, modelo de abordagem metodológica para as investigações especificamente dirigidas para o estudo dos resultados das intervenções vocacionais (SILVA, 2004b, SPOKANE, 2004).

Foi Myers (1971) o primeiro investigador a fazer uma revisão abrangente dos estudos sobre os resultados da intervenção vocacional. Buscou estudar os resultados do aconselhamento vocacional e educativo no contexto da tomada de decisão e do desempenho de papéis. O referido autor fez contribuições de caráter metodológico e técnico para melhorar a área e concluiu que já havia, então, um conjunto de procedimentos de intervenção vocacional com valor provisoriamente estabelecido.

Oliver (1978) desenvolveu estudos, a partir da classificação dos resultados de Myers (1971), sobre o modo como foram feitas as investigações sobre o aconselhamento de carreira no período de 1950 a 1976. Documentou uma lista de inadequações encontradas, mas também destacou exemplos de boas práticas. Encontrou que na maior parte das publicações a respeito havia informações de procedimentos e conceitos bastante úteis aos investigadores, nomeadamente quanto à mensuração das variáveis.

⁴⁷ WILLIAMSON, E. G.; BORDIN, E. S. The evaluation of educational and vocational counseling: a critique of methodology of experiments. **Educational and Psychological Measurement**, Durham, v. 1, p. 5-25, 1941.

Nessa época surgiram vários estudos de revisão qualitativa sobre os efeitos das intervenções de carreira. Destacam-se, de maior interesse e relevância, as revisões de Krumboltz, Backer et al. (1979), Fretz (1981) e Holland et al. (1981), conforme apontam Silva (2004b) e Spokane (2004).

A revisão de Krumboltz et al. (1979) avaliou as investigações publicadas no período de 1976 a 1978. Os autores concluíram que os orientadores promoveram intervenções que conduziram a um aumento dos resultados para os clientes em determinadas medidas de critério, como por exemplo, a maturidade para a carreira. Identificaram também que as intervenções melhoraram competências vocacionais específicas, de forma que podem ser dirigidas ao desenvolvimento dessas competências. Concluíram que o aconselhamento ajuda os clientes a fazerem escolhas mais acertadas e que os orientadores funcionam como modelos de comportamento por disponibilizarem: (a) informação precisa; (b) reforço de comportamentos adequados e (c) *feedback* promovendo o autoconhecimento⁴⁸ (SILVA, 2004b).

Fretz (1981) chamou a atenção para o fato de que as intervenções vocacionais resultam em pequenos, mas perfeitamente detectáveis, ganhos para o cliente, independentemente da modalidade ou método de trabalho. O referido autor fez contribuições de teor metodológico propondo que se realizassem estudos relacionando as características dos clientes com o tratamento e os possíveis resultados. Trata-se do chamado estudo do tipo *ATI – Attitude-by-Treatment Interactions* que, conforme explica Silva (2004b), avalia simultaneamente:

[...] os efeitos combinados de diferentes *atributos dos clientes* (características demográficas, psicológicas ou relacionadas com a carreira), de distintos *parâmetros dos tratamentos*, (domínios dos conteúdos, contexto interpessoal, e grau de estrutura), e de vários tipos de *variáveis dos resultados* (conhecimentos e competências relacionadas com a carreira, comportamentos de carreira, sentimentos, e funcionamento eficaz em diferentes papéis)” (SILVA, 2004b, p.101).

Fretz (1981) pretendia, assim, identificar através da interação atributo-tratamento quais as variáveis moderadoras da relação tratamento-resultado, buscando explicar por que se detectam apenas pequenos ganhos quando da avaliação global da intervenção. Faria (2008) explicita as variáveis referidas por Fretz (1981).

A natureza das intervenções corresponde ao domínio dos conteúdos que é abordado na intervenção (e.g., informação ocupacional, autoconhecimento,

⁴⁸ Mais adiante neste estudo, poderá ser constatada a convergência desse resultado com o de outros estudos, notadamente os de Holland et al. (1981) e Brown e Ryan Krane (2000).

competências de tomada de decisão), ao contexto interpessoal (e.g., Consulta Psicológica Vocacional individual e de grupo, intervenção baseada no uso do computador), e ao grau de estrutura da intervenção (altamente estruturada, semiestruturada, sem estrutura). Os atributos dos clientes dizem respeito às características demográficas (e.g., sexo, raça, idade, estatuto sócio econômico e educacional), às características psicológicas, (e.g., inteligência, ansiedade, complexidade cognitiva, locus de controle, tipo de personalidade), e às características relacionadas com a carreira (e.g., maturidade vocacional, estilo de tomada de decisão, motivação, expectativas quanto à intervenção). Por fim, as variáveis de resultados relacionam-se com o conhecimento, as competências e os comportamentos vocacionais (e.g., exploração se si próprio e do meio, realismo), com os sentimentos (e.g., satisfação com o trabalho, satisfação com a intervenção, saliência de carreira) e com o modo de funcionamento nos diferentes papéis de vida (e.g., auto-conceito adequado, ajustamento pessoal, contribuições para a comunidade), adquiridos no final da intervenção (FARIA, 2008, p. 90).

No mesmo sentido, Oliver e Spokane (1988) e Swanson (1995) defenderam o mesmo ponto de vista, sobre combinar no mesmo estudo as dimensões relevantes, no intuito de descobrir qual o tipo de intervenção mais adequado para um dado cliente. Entretanto, Silva (2004b) aponta que os estudos ATI ainda se constituem uma exceção, embora se reconheça sua utilidade.

Em outra revisão qualitativa da literatura, Holland et al. (1981) sintetizaram alguns estudos de revisão publicados durante o período de 1978 a 1979 e observaram elementos comuns, presentes nas intervenções de carreira bem sucedidas: (a) *informação* sobre si e sobre o mundo do trabalho; (b) ensaio cognitivo ou *narração cognitiva* das aspirações vocacionais do cliente; (c) obtenção de uma *estrutura cognitiva* que permita ao cliente organizar a compreensão de si, do mundo do trabalho e a interação de ambos; (d) *apoio social* ou reforço (psicólogo, família, pares) e (e) mobilização de comportamento exploratório persistente (SILVA, 2004b, SPOKANE, 2004, SWANSON, 1995).

Observa-se aqui a convergência desses elementos relevantes destacados por Holland et al. (1981) como presentes nas intervenções de sucesso, com os anteriormente apontados por Krumboltz et al. (1979) em sua lista de procedimentos para as intervenções bem sucedidas (informação precisa, reforço de comportamentos adequados e *feedback*). Nessa época, persistiram dúvidas a respeito destas e outras conclusões sobre os estudos iniciais de revisão, por dependerem de avaliações subjetivas dos seus revisores. Entretanto, mais tarde, como será visto mais adiante neste trabalho, estudos meta-analíticos (BROWN; KRANE, 2000, BROWN et al., 2003) vieram comprovar, por meio de análises estatísticas sofisticadas, a adequação desses componentes como preditores do sucesso das intervenções vocacionais (SILVA, 2004b, SPOKANE, 2004).

Com o advento da meta-análise, proposta por Smith e Glass⁴⁹ (1977 apud SILVA, 2004b), iniciou-se uma nova geração de estudos. A estatística principal da técnica de meta-análise calcula a magnitude ou medida do efeito (*effect size*) para os resultados de um conjunto de estudos, através de sofisticados cálculos estatísticos. Na prática, “[...] a forma mais simples de uma medida do efeito é a média do grupo de tratamento menos a média do grupo de controlo dividida pelo desvio padrão do grupo de controlo” (SPOKANE, 2004, p.463). Ou seja, uma medida do efeito é a diferença da média estandardizada dos sujeitos tratados e não tratados entre os diversos estudos e medidas.

Assim, com base nesta nova metodologia, Spokane e Olivier (1983) estudaram os resultados das intervenções pela medida do efeito (ME). Os referidos autores aplicaram a técnica da meta-análise em 52 estudos que avaliavam a eficácia das intervenções, publicados no período de 1950 a 1980, e encontraram que, comparados com o grupo controle, os sujeitos que participaram de qualquer tipo de intervenção revelaram melhores resultados. Encontraram também diferenças mínimas entre os tipos de modalidades de intervenção grupo ou individual, o que Holland et al. (1981) já haviam confirmado em estudos anteriores. Sugeriram ainda, mas a título experimental, que as intervenções com grupos/classes aparentavam maior eficácia do que as estratégias individuais e autoadministradas. Nota-se que esses resultados apontaram para as mesmas conclusões dos estudos qualitativos anteriores de que as intervenções vocacionais geralmente resultam em benefício para os clientes (HOLLAND et al., 1981, SILVA, 2004b, SPOKANE, 2004, SPOKANE; OLIVIER, 1983).

Em 1988, Oliver e Spokane retomaram e revisaram os dados do estudo anterior, em resposta a críticas que receberam por não terem analisado as diversas modalidades de tratamento de forma suficientemente específica. Dado que a intervenção vocacional é eficaz, inicia-se um interesse em quais fatores ou variáveis contribuem para o sucesso da intervenção. Entre outras contribuições deste reexame e reanálise dos dados, os investigadores encontraram diferenças substanciais em função dos efeitos das diferentes modalidades de intervenção: as intervenções em turmas ou classes registraram a maior medida de efeito quando comparadas com as demais, na sequência estavam os *workshops*, o aconselhamento individual, o aconselhamento em grupo e, por fim, as modalidades de intervenção alternativas, aqui se referindo às apoiadas por computadores e às autoadministradas. Entretanto, quando se considerou a intensidade do tratamento como variável potencialmente

⁴⁹ SMITH, M. L.; GLASS, G. V. Meta-analysis of psychotherapy outcome studies. *American Psychologist*. v. 32, p. 752-760, 1977.

parasita na apuração da medida do efeito, foram construídas análises baseadas em índices moderadores para essa relação: efeito/hora, efeito/sessão, efeito/hora por média de clientes e custo/cliente. Das análises que se sucederam concluiu-se que, embora com custo alto, a intervenção individual era mais eficaz quando se considerava o número horas e sessões. Entretanto, com relação ao número médio de clientes tratados, considerando a razão efeito/hora/conselheiro, as intervenções em grupos maiores se mostraram mais eficazes e muito mais baratas por requererem menos horas do psicólogo. Enfim, dependendo da combinação dos referidos índices encontram-se diferentes resultados (OLIVER; SPOKANE, 1988, SILVA 2004b, SPOKANE, 2004).

Pode-se demonstrar, com os resultados encontrados até então, que as intervenções de carreira eram mais eficazes do que se pensava inicialmente e sugeriam a presença de elementos comuns para se alcançarem efeitos esperados. Também foi possível verificar que já estava presente “[...] uma certa noção de que determinadas intervenções podiam ser mais eficazes para uns indivíduos do que para outros” (SPOKANE, 2004, p.464). Entretanto, não se podia explicar, ainda, por que algumas intervenções eram melhores que outras.

Investigadores como Whiston, Sexton e Lasoff (1998) e Brown e Krane (2000), entre outros, colaboraram com este empreendimento inicial, dando continuidade aos trabalhos de meta-análise de Spokane e Oliver (1983) e Oliver e Spokane (1988). A revisão meta-analítica de Whiston et al. (1998) incluiu 46 estudos publicados entre 1983 e 1995, tendo entre os objetivos do trabalho prosseguir com a análise da eficácia diferencial das modalidades de intervenção. Entretanto os estudos de Whiston et al. (1998) como, posteriormente, os de Brown e Krane (2000), encontraram medidas de efeito menores que as de Oliver e Spokane (1988), chegando a resultados também diferentes quanto às diversas estratégias (BROWN, KRANE, 2000, SILVA, 2004b, SPOKANE, 2004, WHISTON et al., 1998).

Na análise da eficácia das várias estratégias de intervenção, cada um dos três estudos acima referidos apontou para uma modalidade diferente como sendo a mais eficaz: os estudos de Oliver e Spokane (1988) apontaram para a intervenção em grandes grupos com turmas ou classes, os de Whiston et al. (1998) para a consulta psicológica individual e a revisão de Brown e Krane (2000) para a consulta psicológica de grupo (BROWN; KRANE, 2000, OLIVER; SPOKANE, 1988, SILVA, 2004b, SPOKANE, 2004, WHISTON et al., 1998).

No estudo de Whiston et al. (1998), cujas maiores medidas do efeito quanto ao impacto da intervenção foram associadas ao aconselhamento individual, seguiram-se o aconselhamento em grupo e, com menores valores, as intervenções do tipo autoadministradas (*counselor free*), ou seja, sem a presença do conselheiro (SILVA, 2004b). Os referidos autores

concluíram ainda que a relação entre a medida do efeito e a duração da intervenção não mantém uma linearidade, apresentando maiores valores para as medidas do efeito nos tratamentos com 9 ou 10 sessões, sendo os menores valores associados aos estudos com 13 sessões (SILVA, 2004b, WHISTON et al., 1998).

Mais recentemente, a revisão meta-analítica de Whiston, Brecheisen e Stephens (2003), incluiu 57 estudos publicados entre 1975 e 2000 e pretendeu estudar comparações diretas das diversas modalidades de intervenção, o que ainda não havia sido feito, daí seu caráter inovador. Apesar dos resultados não terem esclarecido totalmente a questão, por não ter sido possível estabelecer alguns dos contrastes entre as modalidades (estudos insuficientes/inexistentes), os referidos autores puderam observar consonâncias com os resultados anteriores, constatando que as intervenções breves autodirigidas sem o auxílio do psicólogo atingem efeitos pequenos, de baixo nível de magnitude, embora “[...] nem as variáveis demográficas do cliente, nem a intensidade do tratamento parecessem ter mediado a eficácia das intervenções em grupo ou através de *workshop*” (SPOKANE, 2004, p.465). Verificaram ainda que as intervenções somente com o uso de computadores obtêm resultados inferiores às restantes intervenções autoadministradas, fato este que atesta a importância do apoio do profissional especializado (FARIA; TAVEIRA, 2006, SILVA, 2004b, SPOKANE, 2004)

No que se refere às características dos clientes, Whiston et al. (2003) sugeriram que provavelmente as características demográficas, como por exemplo a idade e o gênero, “[...] não serão as mais relevantes para incluir em estudos futuros da interação atributo-tratamento, sendo preferíveis outras variáveis do cliente, nomeadamente, as de ‘personalidade’” (SILVA, 2004b, p. 119). A esse respeito Silva (2004b), embora esteja de acordo com a relevância das características de personalidade como moderadoras dos efeitos da intervenção, “[...] não concorda com a aparente desvalorização de Whiston e colaboradores do potencial impacto das características demográficas dos participantes nos resultados das intervenções” (SILVA, 2004b, p. 121). Juntamente com Walsh (2003), Silva (2004b) defende outro ponto de vista: “[...] pensamos que será prematuro que os investigadores deixem de incluir nos seus estudos este tipo de variáveis” (SILVA, 2004b, p.121). Walsh (2003) sugere investigações no sentido de proporcionar aos clientes intervenções vocacionais direcionadas às suas necessidades. Spokane, Fouad e Swanson (2003) apresentam conclusões semelhantes quando, diante da diversidade dos clientes que buscam os serviços de orientação, defendem a importância de se considerarem variáveis socioculturais (e do ambiente) como mediadoras dos processos e resultados das intervenções de carreira (SILVA, 2004b, SPOKANE, 2004, WALSH, 2003, WHISTON et al., 2003).

Diversos investigadores empenharam-se em descobrir componentes úteis no sentido de aumentar a eficácia das intervenções, inclusive na tentativa de explicar os diferentes resultados encontrados. Brown e Krane (2000) num ambicioso desafio concentraram seus estudos:

[...] nos resultados especificamente relacionados com as escolhas na carreira, mais propriamente, num conjunto de variáveis (...) associadas à capacidade dos sujeitos para realizarem decisões geradoras de satisfação (v.g., congruência, identidade vocacional, e autoeficácia na tomada de decisão de carreira)” (SILVA, 2004b, p. 115).

Assim, baseando-se num estudo iniciado anteriormente por Ryan Krane durante seu doutoramento, Brown e Krane (2000) conseguiram desenvolver uma investigação cujos resultados destacaram, dentre 19 componentes previamente selecionados, cinco estratégias que contribuem para o sucesso das intervenções por estarem criticamente associadas aos resultados, de forma que sua presença ou ausência torna-se “[...] crítica para o tipo de desfecho (favorável/desfavorável) resultante da intervenção” (SILVA, 2004b, p.114). Os cinco ingredientes ou componentes críticos são elencados a seguir: (a) cadernos de trabalho e registro por escrito dos objetivos relacionados à carreira futura; (b) atenção individualizada, com interpretações, *feedbacks* e conversas com os clientes sobre os projetos futuros; (c) informação sobre o mundo do trabalho: motivar os clientes para a exploração ocupacional incentivando-os a buscar informação no intervalo entre as sessões; (d) modelação: expor os modelos de tomada de decisão; (e) atenção à criação de suporte: auxiliar os clientes com o desenvolvimento de ações de apoio para o planejamento da carreira escolhida. Brown et al. (2003) continuaram essas investigações e confirmaram em estudos posteriores o caráter especial dos referidos cinco *ingredientes críticos*, identificados anteriormente. No sentido inverso, observou-se que esses componentes são praticamente coincidentes com os de Holland et al. (1981) já apresentados, o que empresta robustez aos dados e interesse teórico-prático (BROWN et al., 2003, CUNHA; FARIA, 2009, KÖNIGSTEDT, 2008, SILVA, 2004b, SPOKANE, 2004, WHISTON et al., 2003).

Spokane (2004) evidencia a necessidade de mais estudos que analisem as interações atributo-tratamento e estudos que relacionem processo de intervenção e resultados para o cliente. Refere que o processo “[...] nunca foi estudado intensivamente com base em dados empíricos” (SPOKANE, 2004, p.467). Para responder a questão de como melhorar o estudo das intervenções de carreira, objetivando uma uniformidade metodológica, Spokane (1991) propõe um modelo de processo para intervenção individual e em grupo, com três fases: iniciação, ativação e completamento. Esse processo conteria subfases, cada uma com uma

tarefa terapêutica principal associada, além dos processos do psicólogo e do cliente, técnicas do psicólogo e reações do cliente. O modelo supõe vários estágios nos quais cliente e psicólogo interagem buscando clarificação e promoção de processos cognitivos, afetivos e comportamentais. Desenvolvimentos de ordem atitudinal, emocional, cognitiva e comportamental são necessários para que se alcancem resultados. Em geral, o processo deve ser estruturado pelo psicólogo e acompanhar a necessidade do cliente (FARIA, 2008, SPOKANE, 2004).

Spokane (2004) destaca que a forma mais eficaz para se estudarem processos e resultados é investigando a intervenção-processo: “Quero com isso dizer que devemos manipular aspectos do processo (técnicas, duração etc.) e examinar os efeitos das diferentes intervenções nos resultados e no processo” (SPOKANE, 2004, p.469).

Dessas breves análises referentes a décadas de investigação, pode-se concluir que as intervenções mostram resultados moderadamente eficazes em grande número de clientes e que a inclusão de vários componentes na intervenção aumenta a probabilidade de resultados positivos, havendo a necessidade de mais investigações que diversifiquem componentes específicos de intervenção. É dado consensual de todos os resultados das pesquisas que “De facto, todos os estudos [...] concluíram unanimemente que a intervenção vocacional é eficaz. Isto é, os participantes que receberam algum tipo de tratamento obtêm, em média, melhores resultados nas medidas de resultados, do que aqueles que não receberam qualquer tipo de apoio vocacional” (SILVA, 2004b, p.119). O estudo dos componentes propicia que se faça uma ideia mais precisa dos efeitos da intervenção vocacional nos diversos comportamentos vocacionais dos clientes, nomeadamente os relacionados às escolhas escolares e profissionais (SILVA, 2004b, SPOKANE, 2004).

Por meio da avaliação dos resultados, de um modo geral, obtêm-se contribuições importantes para o aprimoramento da técnica, instrumentos, intercâmbio de informações e experiências e depreendem-se tanto reflexões de relevância como implicações pontuais para a eficácia das intervenções vocacionais. A atividade avaliativa em orientação vocacional é primordial para que se construa uma prática com base em *intervenções com suporte empírico* (SILVA, 2004b, WAMPOLD; LICHTENBERG; WAEHLER, 2002).

Com relação às investigações desenvolvidas pelo Serviço de Orientação Profissional (SOP) da FFCLRP - USP, que contextualiza o presente estudo, várias pesquisas avaliativas vem sendo realizadas. Estudos sobre variáveis do processo de intervenção vocacional/profissional (ALMEIDA; MELO-SILVA, 2006, ANTUNES; VALDO; MELO-SILVA, 2003, ESBRÓGEO, 2008, MELO-SILVA, 2005, MELO-SILVA; SANTOS, 1998,

MELO-SILVA; DUARTE; REIS, 2005), sobre a avaliação de processos e resultados e de serviços (ALMEIDA, 2003, ARRUDA, 2009, FRAGA, 2003, LOOSLI, 2003, MELO-SILVA; JACQUEMIN, 2001, MELO-SILVA; OLIVEIRA; COELHO, 2002, MELO-SILVA; ALMEIDA; LOOSLI; FRAGA, 2004) são constantemente empreendidos pela coordenação do SOP. A partir de resultados apontados por elas, alguns aprimoramentos já puderam ser incorporados ao serviço.

Destaca-se a pesquisa de Arruda (2009) que desenvolveu estudo relativo ao mesmo período de que trata o presente estudo, ou seja, de 2001 a 2006. A referida autora avaliou a intervenção de carreira realizada no SOP sob a perspectiva de ex-clientes ($n = 77$), em função da interrupção ou conclusão do processo de intervenção. Interrupções no atendimento podem estar vinculadas às variáveis do paciente, da instituição, do tratamento ou ainda do psicólogo, como apontam Lhullier e Nunes (2004). Os resultados do estudo de Arruda (2009) apontaram não haver diferenças significativas na avaliação do atendimento feita pelos ex-clientes concluintes e não-concluintes, sendo que, de modo geral, os egressos avaliaram positivamente as condições oferecidas pelo serviço. Os participantes do estudo de Arruda (2009) que interromperam o processo ($n=16$) alegaram questões pessoais como motivos principais para a interrupção, citando com menor frequência problemas relacionados ao serviço. É interessante notar, no estudo de Arruda (2009), que os participantes relataram dificuldades pessoais ou em conciliar horários, no entanto, para algumas pessoas o tempo de permanência parece ter sido suficiente para a tomada de decisão. Quanto ao *processo* de intervenção, a referida autora observou que, embora os participantes tenham valorizado as atividades e os temas trabalhados, os concluintes mostraram dar mais importância à realização de atividades complementares, à assiduidade e ao vínculo com o grupo do que aqueles que interromperam o processo.

É importante ressaltar que os resultados, quando confrontados com o padrão desejado para o serviço, indicam o grau de cumprimento dos objetivos, o que vai determinar se os serviços estão de acordo com as necessidades dos clientes. As investigações avaliativas fornecem elementos para aprimorá-los e determinam se os serviços valem o investimento realizado (NILES; HARRIS-BOWLSBEY, 2005).

O presente estudo, que avalia resultados, objetiva colaborar indiretamente com a avaliação de serviços, uma vez que a avaliação dos resultados poderá fornecer evidências empíricas sobre a qualidade dos serviços prestados pelo SOP. Especificamente, este estudo almeja ainda colaborar com o conjunto de estudos que investigam as relações entre características sociodemográficas dos participantes e resultados da intervenção vocacional.

1.4 Justificativa

Considerando o exposto anteriormente, este trabalho se insere no conjunto de estudos desenvolvidos na linha de pesquisa *Orientação profissional, educação e desenvolvimento de carreira: diagnóstico e intervenção*, que focalizam, sobretudo, a Avaliação em Orientação Vocacional/Profissional.

A avaliação da intervenção psicológica em Orientação Vocacional/Profissional no SOP é realizada sob as perspectivas da avaliação da pessoa, da avaliação de problemas e problemáticas, e da avaliação de processos e resultados de procedimentos de intervenção (MELO-SILVA; JACQUEMIN, 2001, MELO-SILVA et al., 2004; MELO-SILVA, 2005, SAVICKAS, 2004).

Especificamente, o presente estudo focaliza a avaliação do resultado da intervenção a partir da avaliação da pessoa, por meio do construto maturidade para a escolha profissional, avaliada no início e no final do processo de intervenção, realizado no Serviço de Orientação Profissional (SOP) do Departamento de Psicologia e Educação, da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (FFCLRP/USP), abrangendo o período de 2001 a 2006.

Os estudos referenciados no capítulo anterior acerca da avaliação dos resultados das intervenções psicológicas em Orientação Vocacional/Profissional, por si só já expressam a importância de que se revestem as pesquisas ao se debruçarem sobre o tema da avaliação, tendo em vista “[...] a necessidade de fundamentar a prática psicológica nos dados da investigação e de oferecer o tipo de intervenção mais adequado para os clientes” (KÖNIGSTEDT, 2008, p.6).

É na busca de indicativos cientificamente relevantes da eficácia do Serviço de Orientação Profissional para o cliente, que pretende contribuir o presente estudo, inferindo credibilidade ao processo de intervenção do SOP. É relevante que os estudos científicos da universidade voltem seu olhar para os seus próprios programas de intervenção, de prestação de serviços à comunidade, um dos pilares do tripé: ensino, pesquisa e extensão.

A análise sistematizada do perfil dos usuários do serviço e da evolução dos mesmos é relevante porque contribui com os estudos sobre a avaliação da demanda espontânea dos jovens que buscam o serviço, do seu nível de maturidade e de sua evolução, contribuindo para a avaliação dos resultados do processo de intervenção. A avaliação da intervenção é de extrema relevância para determinar se os serviços estão de acordo com as necessidades dos clientes, para aprimorá-los, oferecer um *feedback* às pessoas e/ou às entidades relacionadas ao

programa, e determinar se os resultados valem o investimento realizado (NILES; HARRIS-BOWLSBEY, 2005).

No contexto da contribuição para a produção do conhecimento em avaliação da pessoa e de resultados insere-se o presente estudo. Cumpre lembrar que o mesmo faz parte de um projeto maior de avaliação de processos e resultados na intervenção de carreira, no âmbito do aconselhamento psicológico, que conta com o Auxílio Pesquisa da FAPESP. Trata-se da pesquisa intitulada *Avaliação da Intervenção em Orientação Profissional em um serviço-escola: período 2001 – 2006*, desenvolvida por meio de três subprojetos visando: (a) avaliar a intervenção da perspectiva de ex-clientes (que concluíram ou interromperam); (b) avaliar a intervenção da perspectiva dos familiares (dos concluintes) e (c) avaliar a intervenção em função da maturidade, objeto deste estudo.

**OBJETIVOS
E HIPÓTESES DE INVESTIGAÇÃO**

2 OBJETIVOS e HIPÓTESES DE INVESTIGAÇÃO

2.1 Objetivo Geral

Avaliar a maturidade para a escolha da carreira em adolescentes usuários de um serviço-escola de orientação profissional, antes e após o processo de intervenção psicológica.

2.2 Objetivos Específicos

Objetivo 1. Descrever o perfil sociodemográfico dos adolescentes que buscam o Serviço de Orientação Profissional (SOP), segundo as variáveis: sexo, idade, série escolar, escolaridade dos pais, tipo de escola (pública ou privada), modalidade de atendimento e permanência no processo.

Objetivo 2. Avaliar a maturidade para a escolha profissional dos adolescentes usuários do Serviço de Orientação Profissional (SOP), a partir da EMEP (NEIVA, 1999), no início do processo de intervenção, tendo em vista as subdimensões da maturidade para escolha profissional (determinação, responsabilidade, independência, autoconhecimento e conhecimento da realidade educativa e socioprofissional) e sua classificação diagnóstica.

Objetivo 3. Verificar se o nível da maturidade para a escolha profissional dos adolescentes usuários do Serviço de Orientação Profissional (SOP), avaliado por meio da EMEP (NEIVA, 1999) no início do processo de intervenção, varia segundo as características sociodemográficas (sexo, idade, série escolar, escolaridade dos pais e tipo de escola), a modalidade de atendimento e a permanência no processo.

Objetivo 4. Avaliar a evolução da maturidade para a escolha profissional dos adolescentes usuários do Serviço de Orientação Profissional (SOP), a partir da EMEP (NEIVA, 1999), em função da variável intervenção, ou seja, antes e depois do processo de intervenção psicológica, tendo em vista as subdimensões da maturidade para escolha profissional: determinação, responsabilidade, independência, autoconhecimento e conhecimento da realidade educativa e socioprofissional.

Objetivo 5. Comparar a maturidade para a escolha profissional inicial de usuários concluintes e não-concluintes do processo de intervenção vocacional/profissional.

2.3 Hipóteses de investigação

A partir das questões do estudo apresentadas na introdução e do delineamento dos objetivos, definiu-se um conjunto de hipóteses baseadas no que comumente se encontra na literatura científica da área e em observações empíricas da prática dos trabalhos desenvolvidos pelo Serviço de Orientação Profissional (SOP). As hipóteses foram formuladas em relação às características sociodemográficas dos adolescentes que buscam os serviços do SOP e ao perfil de maturidade para a escolha profissional dos mesmos, prevendo resultados conforme se expõe na sequência.

H1: Os adolescentes que buscam o SOP são, em sua maior parte, do sexo feminino.

H2: Os adolescentes que buscam o SOP são, em maior parte, estudantes do terceiro ano do Ensino Médio.

H3: Os adolescentes que buscam o SOP são, em maior parte, filhos de pais com escolaridade de nível superior.

H4: A maior parte dos adolescentes que buscam o SOP são estudantes de escolas da rede particular de ensino.

H5: Os adolescentes que buscam o SOP apresentam nível baixo de maturidade para a escolha profissional.

H6: Adolescentes do sexo feminino são mais maduras para a escolha profissional do que os adolescentes do sexo masculino.

H7: Os adolescentes da terceira série do Ensino Médio e os que já o concluíram são mais maduros para a escolha profissional do que os adolescentes das séries iniciais.

H8: Adolescentes filhos de pais com maior nível de escolaridade são mais maduros para a

escolha profissional do que os filhos de pais sem ou com menor escolaridade.

H9: Adolescentes de escola particular são mais maduros para a escolha profissional do que os adolescentes de escolas públicas.

H10: Os adolescentes que participam do processo de intervenção vocacional/profissional na modalidade individual têm aumento no nível de maturidade superior ao dos que participam na modalidade grupal.

H11: Os adolescentes que interrompem o processo de intervenção vocacional/profissional, não permanecendo até a sua conclusão, possuem nível de maturidade inicial inferior ao dos que o concluem.

H12: A intervenção psicológica em Orientação Vocacional/Profissional favorece o desenvolvimento da maturidade para a escolha profissional dos adolescentes, promovendo alterações significativas.

MÉTODOS

3 MÉTODO

3.1 Universo do Estudo

Os dados do presente estudo foram obtidos a partir dos registros dos atendimentos realizados no Serviço de Orientação Profissional (SOP). O SOP é um dos serviços oferecidos pelo Centro de Pesquisa e Psicologia Aplicada (CPA), da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, da Universidade de São Paulo (FFCLRP-USP) e destina-se ao atendimento de adolescentes e adultos com dúvidas em relação à carreira profissional.

O serviço de extensão de serviços à comunidade funciona desde 1994 e é prestado por psicólogos-estagiários, alunos do último ano do curso de Psicologia matriculados nas disciplinas-estágio: Grupo de Orientação Profissional e/ou Intervenção Individual em Desenvolvimento de Carreira, ou ainda por profissionais da área da Psicologia em situação de aprimoramento profissional. Os atendimentos são realizados sob a supervisão da docente responsável pelo SOP, orientadora deste estudo, e por psicólogos colaboradores que participam de seu grupo de pesquisa. Caracteriza-se assim como serviço-escola da faculdade de Psicologia de uma universidade pública. Um serviço-escola de Psicologia no Brasil consiste na oferta de serviços psicológicos à população, gratuitos, por meio de estagiários supervisionados por professores e profissionais da área.

O SOP atende pessoas, de ambos os sexos, com idade acima de 14 anos, que buscam os serviços espontaneamente, em sua maior parte adolescentes provenientes de escolas de Ensino Médio e cursos pré-vestibulares, públicos e privados. O atendimento no referido serviço compreende: a) preenchimento do Roteiro de Triagem, objetivando investigar os motivos da consulta, expectativas do atendimento e obter dados pessoais, familiares, escolares, de trabalho e de saúde, incluindo antecedentes de atendimentos em saúde, sobretudo, psicológicos; b) triagem em entrevista individual, e c) atendimento em processos de Orientação Vocacional/Profissional e de Re-orientação de Carreira, nas modalidades grupo ou individual.

O processo de intervenção em Orientação Vocacional/Profissional para os adolescentes tem duração média de dez a doze encontros de duas horas semanais (na modalidade grupo) ou de cinquenta minutos (na modalidade individual). Reuniões com os pais dos usuários também são realizadas com a finalidade de prestar esclarecimentos sobre o processo de intervenção, desde o ano de 2002.

A intervenção psicológica em Orientação Vocacional/Profissional vem sendo

desenvolvida com base no referencial teórico-metodológico denominado clínico-operativo, cujas bases se assentam na estratégia clínica de Bohoslavsky (1998) e no referencial operativo de Pichon-Rivière (1994). Na intervenção, os principais métodos e instrumentos de avaliação psicológica utilizados são: (1) entrevista clínica, com base em Bohoslavsky (1998) e Bleger (1998); (2) o Teste de Fotos de Profissões - BBT (ACHTNICH, 1991; JACQUEMIN, 2000, JACQUEMIN et al, 2006) que avalia a estrutura motivacional de interesses e (3) a EMEP, que é utilizada como instrumento diagnóstico e também de avaliação de processos e resultados, portanto, aplicada em dois momentos. São ainda utilizados, para complemento e facilitação do processo, instrumentos e técnicas psicológicas, como o jogo Critérios para a Escolha Profissional (NEIVA, 2008), a Técnica RO - Realidade Ocupacional (COELHO, 2001) e diversas atividades e técnicas grupais (CARVALHO, 1995, LUCHIARI, 1993). Os resultados obtidos por meio destes e outros instrumentos se articulam, na intervenção, visando à compreensão das necessidades humanas para a articulação de um projeto de vida pessoal e profissional (MELO-SILVA; JACQUEMIN, 2001).

Os principais eixos temáticos do processo de intervenção em Orientação Vocacional/Profissional no SOP são: autoconhecimento, escolha, escola e estudos, vestibular, mundo do trabalho e informações sobre as profissões e a realidade educacional. Os atendimentos individuais apoiam-se principalmente no modelo clínico de Bohoslavsky e os atendimentos na modalidade grupal têm se fundamentado no referencial teórico de Pichon-Rivière para os trabalhos em grupo operativo.

3.2 Natureza da investigação e percurso metodológico

O presente trabalho é um estudo retrospectivo, caracterizando-se como pesquisa documental e descritiva. Compreende a descrição, o registro, a análise e a interpretação da natureza dos fenômenos observados, conforme se apresentam espontaneamente. As pesquisas descritivas:

[...] têm por objetivo definir melhor o problema, proporcionar as chamadas intuições de solução, descrever comportamentos de fenômenos, definir e classificar fatos e variáveis. Não atingem ainda o nível da explicação nem o da predição, encontrados nas pesquisas puras ou teóricas, nem o do diagnóstico e/ou solução adequada do problema, deparados nas pesquisas aplicadas (SALOMON, 2001, p.158).

Entre as pesquisas descritivas incluem-se aquelas que, além de descrever as características de determinada população ou grupo, objetivam o estabelecimento de relações

entre as variáveis e visam a descobrir a existência de associação entre elas, como é o caso deste estudo (GIL, 2002).

A presente pesquisa tem abordagem quantitativa, com delineamento quase-experimental, do tipo pré e pós-teste, sem grupo controle. Conforme Cozby (2003, p. 238), “Os delineamentos quase-experimentais tentam atingir um grau de controle próximo ao dos delineamentos experimentais, para inferir que dado tratamento teve o efeito pretendido”. Com base nas medidas pré e pós-teste da maturidade para a escolha profissional, busca-se investigar os possíveis efeitos da intervenção na maturidade, considerando a avaliação realizada em dois momentos distintos no tempo. A *intervenção psicológica em Orientação Vocacional/Profissional* destaca-se, assim, como a principal variável independente do estudo.

Configura-se como *variável dependente* a *maturidade para a escolha profissional*, referida também como ‘maturidade total’, compreendendo seus respectivos elementos componentes: determinação, responsabilidade, independência, autoconhecimento, e conhecimento da realidade educativa e socioprofissional. Como *variáveis independentes* configuram-se, além da própria intervenção vocacional/profissional, as *modalidades de atendimento* grupo e individual, as *características sociodemográficas* [idade, sexo, série escolar, tipo de escola e escolaridade dos pais (maior entre o casal)] e a *permanência* no processo de intervenção vocacional/profissional.

Cumpra esclarecer que, para a variável permanência, a categoria dos não-concluintes refere-se aos clientes que interromperam o processo, tendo sido classificados como desistentes ou abandonadores. Classifica-se como desistente o cliente que participa apenas da entrevista de triagem e/ou da primeira sessão de atendimento e, como abandonador, o que abandona a orientação durante o decorrer do processo, a partir do segundo encontro. A categoria concluinte refere-se aos clientes que iniciam e permanecem até o final do processo.

O conjunto das variáveis do estudo e respectivas categorias, inclusive as que foram redefinidas, caso da escolaridade dos pais, explicitado na sequência, é descrito no Quadro 2.

Variáveis dependentes	Categorias	Categorias agrupadas
Maturidade total	Muito Inferior Inferior Médio Inferior	Abaixo de médio (percentil 1 a 25)
Determinação Responsabilidade Independência Autoconhecimento Conhecimento da realidade	Médio Médio Superior Superior Muito superior	Médio (percentil 30 a 70) Acima de Médio (percentil 75 a 99)
Variáveis independentes	Categorias	
Intervenção	Antes da intervenção vocacional/profissional (pré) Depois da intervenção vocacional/profissional (pós)	
Modalidade de Atendimento	Grupo Individual	
Permanência no processo de OP	Concluente Não-concluente	
Ano da intervenção	2001, 2002, 2003, 2004, 2005 e 2006	
Idade (em anos)	14, 15, 16, 17, 18, 19, 20 e 21	
Sexo	Feminino Masculino	
Série escolar	1ª série Ensino Médio (EM) 2ª série EM 3ª série EM EM completo (cursando ou não cursinho pré-vestibular)	
Tipo de escola	Privada Pública	
Escolaridade dos pais (maior)	Sem escolaridade formal Ensino Fundamental Ensino Médio Ensino Superior	

Quadro 2 – Descrição das variáveis do estudo.

Cumprir destacar que a categoria EM completo, da variável série escolar, inclui os sujeitos concluintes do Ensino Médio que faziam ou não cursinho pré-vestibular na época da intervenção.

Com relação à variável escolaridade dos pais, são necessários alguns esclarecimentos sobre a forma como foi constituída. Inicialmente foi feito um registro do nível de escolaridade para cada um dos pais (pai e mãe, individualmente), nas seguintes categorias: Ensino Fundamental (completo e incompleto), Ensino Médio (completo e incompleto), Ensino Superior (completo e incompleto), Mestrado, Doutorado e sem escolaridade formal. A partir das primeiras análises exploratórias, optou-se por considerar a conclusão da respectiva etapa de ensino, sendo a pós-graduação (Mestrado e Doutorado) incorporada ao Ensino Superior. A

sistematização das categorias referentes ao nível educacional dos pais ficou assim definida: aqueles com Ensino Médio incompleto foram classificados na categoria *Ensino Fundamental*, os com Ensino Superior incompleto classificados na categoria *Ensino Médio* e os com Ensino Fundamental incompleto foram inseridos na categoria dos *sem escolaridade formal*. Uma primeira distribuição para as categorias da variável *escolaridade dos pais* é apresentada na Tabela 1.

Tabela 1 – Distribuição da escolaridade do pai e da mãe dos participantes do estudo.

Escolaridade	Categorias	n	%
Mãe	Sem escolaridade formal	37	5,04
	Ensino Fundamental	85	11,58
	Ensino Médio	294	40,05
	Ensino Superior	318	43,32
Pai	Sem escolaridade formal	36	5,11
	Ensino Fundamental	114	16,19
	Ensino Médio	244	34,66
	Ensino Superior	310	44,03

Observa-se na Tabela 1 maior porcentagem de mães (43,32%) e de pais (44,03%) com Ensino Superior, seguidos por mães (40,05%) e pais (34,66%) com Ensino Médio. Dada a semelhante distribuição do percentual para as categorias escolaridade do pai e escolaridade da mãe, conforme exposto na Tabela 1, optou-se por fazer o cruzamento entre as escolaridades da mãe e do pai, buscando verificar o percentual de pais que têm o mesmo nível de escolaridade. Tais resultados podem ser observados na Tabela 2 a seguir.

Tabela 2 – Distribuição da escolaridade da mãe em relação à escolaridade do pai.

Escolaridade Mãe	Pai								Total
	s/ esc. formal	%	Ensino Fundamental	%	Ensino Médio	%	Ensino Superior	%	
Sem esc. formal	15	42,86	11	9,65	6	2,47	3	0,98	35
Ensino Fundamental	10	28,57	41	35,96	20	8,23	9	2,95	80
Ensino Médio	10	28,57	41	35,96	145	59,67	86	28,2	282
Ensino Superior	0	-	21	18,42	72	29,63	207	67,87	300
Total	35		114		243		305		697

Observa-se no cruzamento da escolaridade da mãe com a escolaridade do pai haver uma concordância diagonal de 58,54%, ou seja, é possível afirmar que 58,54% dos pais e

mães têm escolaridades de mesmo nível, conforme apresenta a Tabela 2. Observa-se ainda que enquanto 22,09% de mães têm nível de escolaridade superior ao dos pais, 19,37% dos pais possuem nível de escolaridade maior que o das mães. Os dados, portanto, indicam certa regularidade quanto aos níveis de escolaridade desses pais.

Considerando-se, ainda, que o jovem sofre a influência de ambos os pais e que, possivelmente, aquele com maior nível de escolaridade tenda a ser mais influente no que diz respeito ao prosseguimento dos estudos do filho (SPARTA; GOMES, 2005), optou-se, para fins de classificação do nível educacional dos pais, pela maior escolaridade registrada, seja ela a da mãe ou a do pai. Procedimento este encontrado na literatura científica da área, conforme estudo desenvolvido por Corlatti (2009).

Na sequência, apresenta-se a amostra do presente estudo.

3.3 Amostra

A amostra do presente estudo foi extraída de uma população de 1207 clientes que buscaram atendimento no Serviço de Orientação Profissional (SOP), no período de 2001 a 2006, conforme registros constantes do serviço.

Os critérios estabelecidos para *inclusão amostral* foram: (1) ter respondido à Escala de Maturidade para a Escolha Profissional (EMEP), de forma válida e (2) ter idade entre 14 e 21 anos. Estabeleceu-se a faixa de 14 a 21 anos por ser esta a idade esperada para os adolescentes que cursam o Ensino Médio, público alvo do instrumento EMEP⁵⁰ e por ser este o período em que os jovens começam a lidar com questões relacionadas à escolha da carreira.

Após a aplicação do primeiro critério obteve-se uma amostra de 806 usuários que haviam respondido à EMEP. Sabendo-se que o SOP atende pessoas a partir da idade de 14 anos, e tendo em vista o segundo critério estabelecido, foram excluídos da amostra 46 sujeitos acima de 21 anos, clientes do serviço de Reorientação de Carreira, também oferecido pelo SOP, submetidos à aplicação da Escala como disparador temático para as reflexões nas entrevistas clínicas. Desta forma, a amostra passou a ser constituída por 760 sujeitos.

Após uma primeira análise exploratória houve ainda a exclusão de mais 12 sujeitos, conforme segue: um com 13 anos na 1ª série do EM e outro com 21 anos na 2ª série do EM compreendido como de caráter isolado na distribuição amostral (os demais com a mesma idade já haviam completado o Ensino Médio); dois sujeitos cursando a 8ª série do Ensino

⁵⁰ Importante ressaltar que a EMEP é uma escala *específica* para pessoas que estejam cursando ou que recém concluíram o Ensino Médio, conforme consta na página 18 do manual do referido instrumento (NEIVA, 1999).

Fundamental e oito sujeitos que cursavam o Ensino Superior.

A *amostra final* do estudo ficou, então, composta por 748 *sujeitos*, estudantes do Ensino Médio (ou que o tenham recém concluído), oriundos de escolas da rede pública e particular, com média de idade de 16,9 anos (desvio padrão = 1,17 e amplitude de 14 a 21) e que foram atendidos pelo SOP em processo de intervenção vocacional/profissional, nas modalidades grupal ou individual, durante os anos de 2001 a 2006, tendo participado da aplicação da Escala de Maturidade para a Escolha Profissional – EMEP, de Neiva (1999).

Embora não tenham sido recolhidas informações sobre o nível socioeconômico dos clientes, os usuários que tipicamente buscam o atendimento no SOP são oriundos, na maioria, das classes média, média alta e alta (ARRUDA, 2009, ESBROGEO, 2008, MELO-SILVA; JACQUEMIN, 2001, MELO-SILVA; JUNQUEIRA; FARIA, 2008). Além disso, cabe ressaltar tratar-se de jovens que apresentam, em algum grau, dificuldades para lidar com a escolha da profissão e que buscaram o serviço do SOP para auxiliar na solução dos seus conflitos vocacionais, situação esta não necessariamente vivida por outros jovens da mesma faixa etária ou escolaridade e que aspiram à universidade.

A distribuição da amostra em frequência simples e porcentagem, segundo o ano de atendimento, está apresentada na Tabela 3.

Tabela 3 – Distribuição da amostra (n = 748) em função do ano de atendimento.

Ano	n	%
2001	115	15,37
2002	110	14,71
2003	169	22,59
2004	79	10,56
2005	99	13,24
2006	176	23,53
TOTAL	748	100%

Conforme se observa na Tabela 3, os anos de 2003 e 2006 destacam-se pelo maior número de atendimento de usuários (somam 46,12% do total de clientes atendidos no período de 2001 a 2006). Considera-se que nestes anos o SOP possuía maior número de estagiários disponíveis para o atendimento e realizou maior divulgação dos serviços pela mídia.

Na Tabela 4 são apresentadas a frequência e a porcentagem das idades dos adolescentes que compõem a amostra do estudo.

Tabela 4 – Distribuição da amostra (n = 748) em função da idade.

Idade	n	%
14	3	0,4
15	44	5,9
16	247	33,0
17	295	39,4
18	88	11,8
19	42	5,6
20	19	2,5
21	10	1,3
Total	748	100

Observa-se que as faixas de idade 16 e 17 anos, correspondem juntas a 72,4% da amostra total. Esse dado evidencia que a maior procura pelo atendimento deve corresponder ao esperado em termos de série escolar – estudantes do 3º ano do Ensino Médio – por ser o padrão típico de idade para o final do Ensino Médio, como se destacará posteriormente.

A amostra deste estudo pode ser caracterizada como uma amostra por conveniência (não aleatória⁵¹), que pode ser usada para pesquisa exploratória, para gerar ideias, intuições ou hipóteses. Marconi e Lakatos (1990) classificam esta técnica de amostragem não probabilística por tipicidade, em que o pesquisador procura um subgrupo que seja típico em relação à população como um todo, um grupo que possa ser considerado representativo das características da população. As generalizações são arriscadas, requerendo considerável conhecimento da população e do subgrupo selecionado (GIL, 2002, MARCONI; LAKATOS, 1990).

Segundo Pagano e Gavreau (2004) a escolha de uma estratégia de amostragem depende de vários fatores dos quais fazem parte o objetivo da pesquisa além dos recursos disponíveis e do custo-benefício, podendo inclusive o pesquisador fazer sua escolha combinando estratégias diferentes. Usando a informação contida numa amostra de observações, um dos objetivos principais da estatística é descrever algumas características da população, sendo fundamental que a amostra seja representativa para que as conclusões extraídas sejam válidas.

Para atender aos objetivos do presente estudo acredita-se que o critério escolhido permitirá, senão generalizações, algumas respostas para as hipóteses formuladas sobre o fenômeno investigado em relação à população alvo, dado o tamanho amostral, tendo em vista

⁵¹ A amostra é aleatória quando todos os elementos da população têm igual probabilidade de serem selecionados para constituir a amostra. Quando a amostra é não aleatória diz-se ser uma amostra não probabilística.

que a totalidade da amostra ($n = 748$) corresponde a 61,97% da população alvo ($N = 1207$).

Cumprido esclarecer, que para a caracterização do perfil sociodemográfico dos clientes (objetivo 1) e também para caracterizar os adolescentes, em relação ao nível de maturidade para a escolha profissional no início do processo de intervenção (objetivos 2), foram consultados os dados (sociodemográficos e de maturidade) dos clientes do SOP submetidos à EMEP entre os anos de 2001 e 2006, ou seja, da amostra total ($n = 748$). Desse mesmo conjunto de dados foram efetuadas as classificações da maturidade em função das características sociodemográficas, com a finalidade de observar se a maturidade para a escolha profissional está relacionada a essas características (objetivo 3). Entretanto, para avaliar a evolução da maturidade após a participação no processo de intervenção vocacional (objetivo 4), foi necessário um recorte na amostra, de modo que fossem comparados entre si apenas os dados dos usuários que responderam à EMEP antes e depois da intervenção ($n = 492$). Procedimento que também se fez necessário para comparar a maturidade para a escolha profissional, avaliada no início do processo, entre o subgrupo dos concluintes ($n = 556$) e não-concluintes ($n = 192$) da intervenção vocacional/profissional (objetivo 5, hipótese H11).

Complementando, esclarece-se ainda que as hipóteses H1 a H5 foram formuladas com base na amostra total ($n = 748$). Já as hipóteses H6 a H10, e H12, referem-se ao subgrupo dos que responderam à EMEP antes e após a intervenção ($n = 492$).

3.4 Instrumentos

Neste estudo foram utilizados, como fonte de dados, documentos que constam no prontuário dos usuários e no arquivo de Instrumentos de Avaliação Psicológica do Serviço de Orientação Profissional (SOP) do Centro de Psicologia Aplicada (CPA) da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto (FFCLRP) da Universidade de São Paulo (USP). Foram consultados, portanto: a EMEP, o Roteiro de triagem e o Resumo do atendimento.

3.4.1 Escala de Maturidade para a Escolha Profissional (EMEP).

Elaborada por Neiva (1999), a escala tem por objetivo avaliar a maturidade para a escolha profissional de alunos do Ensino Médio, na realidade brasileira. A maturidade para a escolha da profissão é entendida como uma dimensão psicológica permeável à intervenção e a EMEP objetiva medir o nível geral dessa maturidade. A escala total avalia a maturidade para a escolha profissional à partir do conjunto de comportamentos necessários para a execução da

escolha da carreira: determinação, responsabilidade, independência, autoconhecimento e conhecimento da realidade, que constituem as cinco subescalas do instrumento.

O modelo de maturidade proposto pela referida autora considera ser necessário o desenvolvimento de determinadas atitudes e determinados conhecimentos para se atingir a maturidade para a escolha profissional. A partir dessa premissa, o modelo propõe duas dimensões para o construto: *Atitudes* e *Conhecimentos*. Essa dimensionalidade, em interação no sujeito, vai caracterizar um estado de prontidão decisional para a escolha da carreira, específicos do período exploratório, ou seja, da fase de exploração (NEIVA, 1999).

Compõem a dimensão *Atitudes* (frente à escolha profissional) a *Determinação para a escolha profissional*, que se refere a quanto a pessoa está decidida e segura ante sua escolha profissional, a *Responsabilidade para a escolha profissional*, que se relaciona a quanto o indivíduo está preocupado com a tomada de decisão profissional e empreende ações para sua efetivação, e a *Independência na escolha profissional*, que diz respeito ao quanto que a pessoa está definindo sua escolha profissional de forma independente, ou seja, sem se influenciar por ideias de amigos, familiares ou meios de comunicação, entre outros possíveis fatores de influência. A dimensão *Conhecimentos* (necessários à escolha profissional) compreende o *Autoconhecimento*, que envolve o quanto o indivíduo conhece de si mesmo em relação a aspectos importantes para a escolha profissional, como interesses, habilidades, valores e características pessoais, e o *Conhecimento da realidade educativa e socioprofissional*, tendo a ver com o que indivíduo conhece dos aspectos da realidade socioprofissional e escolar, tais como profissões, mercado de trabalho, nível salarial, instituições de ensino etc. Do conjunto dessa multidimensionalidade, a maturidade para a escolha profissional constitui-se como uma unicidade passível de mensuração a partir do conjunto de comportamentos emitidos pelo sujeito.

As dimensões se expressam em 45 itens, num formato de escala do tipo *Likert*, com cinco pontos ordenados, variando de 1 (nunca) a 5 (sempre). Os itens da escala apresentam-se sob a forma de afirmações que se referem a descrições sobre os comportamentos, sentimentos e pensamentos do sujeito. O indivíduo deve indicar a frequência com que atua, sente ou pensa de acordo com o enunciado naquele item, como por exemplo: “Sinto que logo me decidirei” (para a escala determinação) ou “Considero que me conheço bastante” (escala autoconhecimento) (NEIVA, 1999, 2000). A pontuação bruta obtida para as escalas deve ser convertida em percentil, através das normas constantes em tabelas apresentadas no manual do instrumento. Posteriormente esses percentis são classificados em um diagnóstico do nível de maturidade para a escolha profissional, a saber: muito inferior, inferior, médio inferior, médio,

médio superior, superior e muito superior (NEIVA, 1999).

Os 45 itens da escala se dividem em 23 itens positivos (indicativos de maturidade) e 22 negativos (indicativos de imaturidade), sendo distribuídos em relação às subescalas conforme segue:

1. Determinação (Atitudes) - 10 itens
2. Responsabilidade (Atitudes) - 10 itens
3. Independência (Atitudes) - 8 itens
4. Autoconhecimento (Conhecimentos) - 7 itens
5. Conhecimento da realidade educativa e socioprofissional (Conhecimentos) - 10 itens

A escala pode ser utilizada com as seguintes finalidades: (a) detectar jovens que necessitem de orientação profissional por apresentarem baixo nível de maturidade; (b) diagnosticar junto ao orientando, seu nível de maturidade, quais dimensões estão mais desenvolvidas e quais necessitam de mais investimento durante o processo de intervenção por apresentarem índices inferiores de maturidade; (c) avaliar a evolução do orientando ao longo do processo de orientação profissional, com aplicação da EMEP no início e ao final da intervenção e (d) avaliar programas de orientação profissional, sendo usada como instrumento de pesquisa (NEIVA, 1998, 1999, 2000, 2002; NEIVA et al., 2005).

Cumprir mencionar que este instrumento recebeu parecer favorável e foi aprovado pelo Conselho Federal de Psicologia, conforme resolução CFP nº 002/2003, com avaliação final do SATEPSI (Sistema de Avaliação de Testes Psicológicos) datada de 06/11/2003. A EMEP é comercializada pela Vetor Editora e está disponível para a aquisição por psicólogos.

3.4.2 Roteiro de Triagem e Resumo de Atendimento.

Roteiro de Triagem e Resumo de Atendimento são instrumentos desenvolvidos pela equipe do SOP. O *Roteiro de Triagem* é autoadministrado por ocasião da inscrição no serviço, serve de base para a posterior entrevista de triagem e tem por objetivo investigar por autorrelato escrito, os motivos da consulta, as expectativas sobre o atendimento, os dados pessoais, familiares, escolares, de trabalho e de saúde, incluindo antecedentes de atendimento psicológico (MELO-SILVA, 2005). Para fins deste estudo foram utilizados somente os dados sociodemográficos que constam no roteiro.

O *Resumo de Atendimento* é preenchido ao final do processo de intervenção com as informações referentes ao processo: modalidade de atendimento (grupo ou individual), número de sessões, faltas, encaminhamento (se houver), as decisões de carreira definidas até então e informações referentes à conclusão ou não do processo pelo orientando.

3.5 Procedimentos

3.5.1 Considerações éticas.

Na inscrição para atendimento no Serviço de Orientação Profissional, os candidatos recebem um impresso para ser assinado por eles e, quando a idade é inferior a 18 anos, por um de seus responsáveis. Esse documento dá ciência do atendimento a ser realizado e os seus signatários autorizam a eventual utilização dos dados para a realização de pesquisas, cujos resultados poderão ser divulgados e utilizados em aulas e em congressos científicos, preservando-se o sigilo sobre a identidade do(a) orientado(a). O documento informa ainda que os dados permanecerão sob a guarda do Departamento de Psicologia e Educação da FFCLRP/USP. Ao usuário é explicado que caso não aprove a utilização de seus dados em pesquisas, tal decisão será respeitada, e que nessa situação o atendimento não será de forma alguma prejudicado. A autorização (ou o registro de sua recusa) é arquivada no prontuário de cada usuário. Portanto, os dados utilizados neste estudo são relativos a usuários que concordaram voluntariamente com sua cessão.

O projeto maior, intitulado *Avaliação da Intervenção em Orientação Profissional em um serviço-escola: período 2001 – 2006*, referido anteriormente na seção Justificativa, foi aprovado pelo Comitê de Ética da FFCLRP/USP (processo CEP-FFCLRP nº 326/2007 – 2007.1.1215.59.9), conforme Resoluções: (1) nº 196/1996 do Conselho Nacional de Saúde (CNS) e nº 016/2000 do Conselho Federal de Psicologia (CFP). Apesar de se tratar de “pesquisas feitas a partir de arquivos e banco de dados sem identificação dos participantes (Resolução CFP nº. 016/2000, Art. 6º inciso II)” e que “não há risco de violar a privacidade dos indivíduos envolvidos nem de causar a eles ou aos grupos e comunidades aos quais pertençam, qualquer tipo de constrangimento (inciso IV da mesma resolução)”, este projeto foi individualmente submetido ao referido Comitê, tendo sido aprovado em 06/08/2008 conforme processo CEP-FFCLRP nº 395/2008 – 2008.1.1234.59.4 (ANEXO A).

Outros cuidados éticos foram tomados com relação ao sigilo e uso das informações do banco de dados conforme recomendações do Código de Ética dos psicólogos.

3.5.2 Coleta dos dados.

Para o presente trabalho foram utilizadas informações constantes nos documentos do Serviço de Orientação Profissional (SOP), já coletadas pelos psicólogos-estagiários que atenderam aos clientes, caracterizando-se assim como pesquisa documental (GIL, 1999). A estratégia de coleta, portanto, constou da organização dos documentos dos clientes onde estão

registradas as informações que constituem os dados da amostra do estudo (Roteiro de Triagem, Resumo do Atendimento e protocolos da EMEP) e coleta.

Todos os clientes atendidos no SOP possuem um prontuário, com um número de identificação. Nesses prontuários ficam arquivados, entre outros documentos referentes ao atendimento, o Roteiro de Triagem e o Resumo do Atendimento. Destaca-se, porém, que os dados obtidos por meio de instrumentos de avaliação psicológica são arquivados separadamente, como é o caso da EMEP.

Objetivando a organização dos dados, inicialmente se realizaram consultas aos instrumentos de avaliação psicológica relativos ao período de 2001 a 2006. Em um primeiro momento foi preparada uma relação com todos os clientes submetidos à aplicação da EMEP neste período. Em seguida, registrou-se a idade de cada um dos sujeitos que responderam a referida escala, a partir de informação constante no próprio Protocolo de aplicação do instrumento, compondo assim a amostra do estudo segundo o critério de inclusão anteriormente estabelecido (clientes submetidos à EMEP com idades entre 14 e 21 anos).

Na sequência, foram consultados nos prontuários dos clientes: o *roteiro de triagem* para o levantamento dos demais dados sociodemográficos (sexo, série escolar, tipo de escola, escolaridade dos pais) referentes a cada um dos sujeitos submetidos à EMEP; o *resumo do atendimento* para os dados referente à modalidade de intervenção (grupo ou individual) e à permanência no processo (ou não) até o final da intervenção vocacional/profissional, verificando-se ainda se constava do prontuário a autorização para utilizar os dados para a realização de pesquisas.

A seguir, foram recolhidos os dados da EMEP, referentes à maturidade para a escolha profissional dos adolescentes, tanto dos que possuíam apenas a avaliação inicial ($n = 256$) como dos usuários que foram submetidos às duas avaliações EMEP, antes e depois da intervenção ($n = 492$), cuja soma corresponde a amostra total de sujeitos ($n = 748$). Cumpre esclarecer que a EMEP não foi aplicada a todos os usuários após a intervenção por vários motivos, como por exemplo: desistência, abandono, ausência na sessão de aplicação, ou decisão técnica. Os dados referentes às medidas de maturidade foram recolhidos pelos escores brutos.

Todas as informações coletadas foram registradas diretamente no programa computacional SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*), versão 13.0, *software* aplicativo no qual foram feitas as primeiras análises exploratórias, análises descritivas e estatísticas. Entretanto, consultado um profissional da área de Estatística, constatou-se a necessidade de cálculos estatísticos mais sofisticados e complexos, sendo, portanto solicitada

uma assessoria na área. A planilha Excel foi então utilizada para organização dos dados que, posteriormente, foram exportados para o SAS (*Statistical Analysis System*), versão 9,0. O *software SAS* (2003) é um sistema de aplicação integrada que consiste em vários produtos com procedimentos que têm por função: acesso, gerenciamento, análise estatística e apresentação de dados, somada a uma linguagem poderosa de programação e geração de relatórios.

3.5.3 Análise dos dados.

A análise dos dados foi efetuada por meio do procedimento estatístico, que consiste no emprego de ferramentas matemáticas, lógicas e estatísticas que fornecem ao pesquisador a dedução de conclusões válidas sobre os dados recolhidos (SALOMON, 2001). Segundo Lakatos e Marconi (1983), os métodos estatísticos permitem obter representações simples de conjuntos complexos e constatar se essas verificações simplificadas guardam relações entre si. Além disso, fornecem uma “descrição quantitativa da sociedade, considerada como um todo organizado” (LAKATOS; MARCONI, 1983, p. 82).

Em um primeiro momento foram estabelecidas categorias contemplando todos os tipos de dados recolhidos na coleta, de forma mutuamente exclusiva. Em seguida codificaram-se os dados a fim de que pudessem ser tabulados e calculados, procedimento necessário para o tratamento estatístico do material.

O tratamento dos dados incluiu análises descritivas, utilização de medidas de tendência central como média e mediana e também operações de tabulações cruzadas. Estas permitem explorar as relações entre as variáveis para ampliar o entendimento dos resultados. Testes de hipóteses, modelo linear de efeitos mistos e construção de valores de referência para a amostra também foram realizados. Utilizou-se, para tanto, os *softwares SPSS*, versão 13.0 e o *software SAS*, versão 9.0.

Para a caracterização sociodemográfica da amostra total ($n = 748$) realizou-se análise estatística descritiva dos dados. Esta metodologia tem como objetivo básico sintetizar uma série de valores de mesma natureza, permitindo que se tenha uma visão global da variação desses valores, organizando e descrevendo os dados por meio de tabelas e de medidas descritivas (PAGANO; GAUVREAU, 2004). A caracterização do perfil de maturidade para a escolha profissional dos sujeitos da amostra ocorreu a partir do resultado bruto transformado em percentil, cuja classificação diagnóstica é efetuada em níveis: muito inferior, inferior, médio inferior, médio, médio superior, superior e muito superior, conforme manual do instrumento. Posteriormente essa classificação foi agrupada em três níveis: abaixo de médio,

médio e acima de médio, facilitando as análises.

O delineamento pré-teste/pós-teste do estudo (sem o grupo controle e, no caso, comparando-se os sujeitos com eles mesmos ao final da intervenção) possibilita avaliar a maturidade para a escolha profissional e, então, estudar o impacto da intervenção vocacional/profissional com base nessa medida. Os delineamentos quase-experimentais são úteis no contexto das pesquisas de avaliação de resultados e programas de intervenção (COZBY, 2003). Para efeito destas comparações considerou-se o subgrupo de sujeitos da amostra que respondeu à EMEP antes e depois do processo de intervenção vocacional/profissional (n = 492).

Os resultados obtidos nas avaliações da maturidade para a escolha profissional (total e subdimensões) para o subgrupo referido foram analisados estatisticamente por meio do *modelo linear de efeitos mistos*, adotando-se o nível de significância $\alpha = 0.05$. Os modelos lineares de efeitos mistos (efeitos aleatórios e fixos) são similares a uma análise de variância (ANOVA) em duas vias, entretanto, o modelo de efeitos mistos obtém resultados mais fidedignos na análise de dados onde as respostas de um mesmo indivíduo estão agrupadas (no caso, em dois tempos – pré e pós) e a suposição de independência entre observações num mesmo grupo não é adequada (SCHALL, 1991). Para a utilização deste modelo, é preciso que seus resíduos tenham distribuição normal com média zero e variância constante, o que é realizado pelo *software* através de testes e gráficos. As vantagens do modelo misto são descritas a seguir: a) pode ser aplicado a dados desbalanceados (quando há dados perdidos); b) permite utilizar simultaneamente um grande número de informações provenientes de vários experimentos, gerando estimativas mais precisas, pois para um mesmo modelo consegue-se fazer várias comparações, deixando o teste mais poderoso. Além de comparações relacionadas ao mesmo sujeito antes e depois da intervenção, efetuaram-se comparações entre as categorias de cada variável do estudo, para o subgrupo dos que responderam a EMEP nos dois tempos.

Ainda com relação a esse mesmo subgrupo de sujeitos da amostra (n = 492), complementarmente, foram construídas tabelas com a distribuição dos resultados (score médios) de maturidade para a escolha profissional sob a forma de *percentis* para a 2ª e 3ª séries do Ensino Médio (incluindo, nesta última, os que têm o Ensino Médio completo), em função da natureza de ensino das escolas: pública e privada. Um percentil é uma medida de posição relativa de uma unidade observacional em relação a todas as outras. O *p*-ésimo percentil tem no mínimo *p*% dos valores abaixo daquele ponto e no mínimo (100 - *p*)% dos valores, acima (PAGANO; GAUVREAU, 2004). O cálculo dos percentis, efetuado para a amostra do estudo, pretendeu contribuir para ampliar a compreensão sobre as medidas de

maturidade, permitindo a comparação do grupo clínico (da amostra) com o grupo normativo (da EMEP). Entretanto, cumpre esclarecer que a classificação diagnóstica do nível da maturidade para a escolha profissional dos adolescentes usuários do SOP foi efetuada segundo as orientações propostas por Neiva (1999), por meio de percentis obtidos nas normas constantes em tabelas apresentadas no manual do instrumento.

Já para a comparação do nível de maturidade para a escolha profissional na situação inicial e segundo a permanência no processo de orientação, com os subgrupos dos sujeitos concluintes ($n = 556$) e não-concluintes ($n = 192$) da intervenção, foram utilizados testes *t-Student para amostras independentes*, os quais consistem em comparar duas médias provenientes de amostras independentes. Para a utilização deste teste é necessário testar se as variâncias dos dois grupos são estatisticamente iguais e se os dados seguem distribuição normal (PAGANO; GAVREAU, 2004).

A seguir, apresentam-se os resultados do presente estudo.

RESULTADOS

4 RESULTADOS

Nesta seção serão apresentados os resultados organizados nas seguintes subseções: (1) caracterização sociodemográfica dos adolescentes usuários do SOP; (2) classificação diagnóstica da maturidade para a escolha profissional do conjunto dos adolescentes no início do processo de intervenção; (3) classificação diagnóstica da maturidade para a escolha profissional dos adolescentes no início do processo de intervenção, em função das características sociodemográficas; (4) comparação da maturidade para a escolha profissional dos adolescentes antes e depois do processo de intervenção e (5) comparação da maturidade para a escolha profissional inicial entre adolescentes concluintes e não-concluintes do processo de intervenção vocacional/ profissional.

4.1 Caracterização sociodemográfica dos adolescentes usuários do SOP

Conforme os objetivos propostos, os dados iniciais referem-se ao perfil sociodemográfico dos 748 adolescentes usuários do SOP que no período de 2001 a 2006 participaram de algum processo de intervenção em Orientação Vocacional/Profissional e que responderam à Escala de Maturidade para a Escolha Profissional (EMEP). Descreve-se, a seguir, em frequência simples e porcentagem, a caracterização da amostra em função do sexo, da série escolar e do tipo de escola, conforme Tabela 5.

Tabela 5 – Distribuição da amostra dos adolescentes (n = 748) em função das variáveis: sexo, série escolar e tipo de escola.

Variáveis	Categorias	n	%
Sexo	Feminino	519	69,39
	Masculino	229	30,61
Série escolar	1ª série Ensino Médio (EM)	16	2,14
	2ª série EM	154	20,59
	3ª série EM	413	55,21
	EM completo	165	22,06
Tipo de escola	Privada	491	65,64
	Pública	257	34,36

Observa-se na Tabela 5 que a maior procura pelo atendimento foi por usuários do sexo feminino (69,39%), sendo menor a procura dos serviços do SOP pelos adolescentes do sexo

masculino (30, 61). A maior porcentagem feminina evidenciou-se também a cada ano de atendimento.

Quanto à escolaridade, a procura pelo serviço é maior pelos adolescentes que estão cursando a 3ª série do EM (55,21%), seguidos pelos que têm EM completo (22,06%) e pelos que estão na 2ª série do EM (20,59%). O baixo percentual de usuários na 1ª série do EM (2,14%) evidencia a baixa demanda de usuários desta categoria. As análises mostram ainda que os alunos provenientes de escolas de natureza privada de ensino (65,64%) buscaram mais os serviços do que os alunos provenientes das escolas públicas (34,36%).

Como descrito na seção anterior, os adolescentes da amostra possuíam idade entre 14 e 21 anos, com média de 16,9 (dp = 1,17) e mediana 17. Observou-se que, de modo geral, os adolescentes com idade entre 14 e 15 cursavam a 1ª ou a 2ª série do Ensino Médio, os que tinham 16 e 17 anos estavam na 2ª ou na 3ª série EM e que a maior parcela dos adolescentes com idade acima de 18 anos tinha o Ensino Médio completo. A distribuição da idade dos adolescentes da amostra em relação à série escolar pode ser observada na Tabela 6.

Tabela 6 – Distribuição da idade dos adolescentes em relação à série escolar.

Idade	Série escolar								Total	%
	1ª série EM	%	2ª série EM	%	3ª série EM	%	EM completo	%		
14	3	18,8	0	-	0	-	0	-	3	0,4
15	10	62,5	34	22,1	0	-	0	-	44	5,9
16	1	6,3	103	66,9	143	34,6	0	-	247	33
17	1	6,3	12	7,8	244	59,1	38	23	295	39,4
18	0	-	2	1,3	17	4,1	69	41,8	88	11,7
19	1	6,3	3	1,9	6	1,5	32	19,4	42	5,6
20	0	-	0	-	3	0,7	16	9,7	19	2,5
21	0	-	0	-	0	-	10	6,1	10	1,3
Total	16	100	154	100	413	100	165	100	748	100

Do conjunto dos jovens da amostra com idades entre 16 e 17 anos (n = 542, 72,4%), verifica-se, conforme a Tabela 6, que 21,2% (n = 115) cursavam a 2ª série EM, 71,4% (n = 387) cursavam a 3ª série EM e 7% (n = 38) tinham o EM completo. Juntos, os que estavam na 3ª série EM e os que tinham EM completo somam 78,4%.

A partir desta verificação, optou-se por dispensar as análises por idade, sendo mais adequado que as análises e comparações sejam feitas por série escolar visto a forte associação idade-série, conforme clarificou a Tabela 6. Considerou-se ainda que os jovens de 16 anos da 3ª série EM tenham mais experiências escolares do que os que estão na 2ª série EM, além de

ser a escolaridade fator mais relevante do que a idade na determinação do momento da escolha na educação formal.

Quanto à escolaridade dos pais, definida pelo maior grau de escolaridade entre o pai e a mãe, como descrito no delineamento do estudo, apresenta-se na Tabela 7 o resultado dessa distribuição entre os adolescentes da amostra.

Tabela 7 – Distribuição da amostra dos adolescentes (n = 748) em função da maior escolaridade entre os pais.

Variável	Categorias	n	%
Escolaridade dos pais (maior)	Sem escolaridade formal	18	2,44
	Ensino Fundamental	67	9,07
	Ensino Médio	235	31,80
	Ensino Superior	419	56,70

Observa-se na escolaridade dos pais haver prevalência de filhos de pais com nível de Ensino Superior (56,70%), seguido do Ensino Médio (31,80%) que, juntos, correspondem a 88,50% da amostra. A escolaridade dos pais evidencia, de certa forma, o contexto socioeconômico e cultural em que vivem os adolescentes deste estudo. Essa informação confirma, como já apontado anteriormente, que a maior parte dos jovens que busca os serviços do SOP é predominante de classe com nível socioeconômico elevado.

Na sequência, a Tabela 8 apresenta a distribuição dos adolescentes quanto à modalidade de atendimento e a permanência no processo.

Tabela 8 – Distribuição da amostra dos adolescentes (n = 748) em função da modalidade de atendimento e da permanência no processo.

Variáveis	Categorias	n	%
Modalidade de atendimento	Grupo	671	89,71
	Individual	77	10,29
Permanência no processo	Concluinte	556	74,33
	Não-concluinte	192	25,67

Observa-se que dos adolescentes que buscaram o SOP no período estudado 89,71% foram atendidos na modalidade grupal e apenas 10,29% na modalidade individual, conforme mostra a Tabela 8. A modalidade de intervenção em grupo permite atender uma maior demanda de clientes que procuram pelos serviços do SOP sendo que o número de vagas

destinadas ao atendimento individual é mais limitado. Por tratar-se de um serviço público o SOP é frequentemente buscado pela comunidade, não só da cidade de Ribeirão Preto, mas também da região.

Quanto à permanência e conclusão do processo de OP, os dados mostram que 74,33% dos adolescentes que iniciaram o processo de atendimento permaneceram até a sua conclusão ($n = 556$) e que 25,67% dos adolescentes interromperam o atendimento antes de seu término ($n = 192$). Dos 192 não-concluintes, 27 sujeitos foram classificados como desistentes e 165 como abandonadores do processo, conforme registros nos prontuários, ou seja, 27 clientes desistiram da orientação no seu início, tendo participado apenas da entrevista de triagem e/ou da primeira sessão de atendimento e 165 clientes, classificados como abandonadores, interromperam a intervenção vocacional/profissional durante o decorrer do processo, a partir do segundo encontro. Os grupos dos concluintes e não-concluintes serão ainda comparados em termos de maturidade nas condições de entrada no serviço, ou seja, no início do processo.

Esta seção traçou o perfil dos usuários do SOP quanto às suas características sociodemográficas, modalidade de atendimento e permanência no processo de orientação. Na sequência descreve-se o perfil de maturidade dos adolescentes da amostra deste estudo

4.2 Classificação diagnóstica da maturidade para a escolha profissional do conjunto dos adolescentes no início do processo de intervenção vocacional/profissional, tendo em vista as subdimensões da maturidade.

Para se proceder a classificação diagnóstica da maturidade para a escolha profissional, é necessário, inicialmente, que se faça a conversão da pontuação bruta para a pontuação percentil, de acordo com o quadro de normas correspondente ao tipo de escola e à série escolar. A partir da pontuação percentil obtida, efetua-se a classificação do nível da maturidade conforme os parâmetros especificados no manual da EMEP (NEIVA, 1999).

A Tabela 9 apresenta a estatística descritiva das medidas brutas de maturidade para a escolha profissional do conjunto dos adolescentes usuários do SOP que responderam à EMEP no início do processo de intervenção. Descreve-se as medidas de tendência central, média e mediana, referentes à maturidade total e às cinco subescalas da EMEP, caracterizando a maturidade para a escolha profissional dos adolescentes da amostra ($n = 748$) antes do processo de intervenção.

Tabela 9 – Descrição das medidas (escores brutos) da maturidade para a escolha profissional (total e subescalas) do conjunto dos adolescentes da amostra (n = 748) no início do processo de intervenção.

Escalas	Média	DP	Mínimo	Mediana	Máximo
Determinação	28,84	7,08	12	29	50
Responsabilidade	39,33	5,69	20	40	50
Independência	28,47	5,52	8	28	40
Autoconhecimento	23,20	4,69	7	23	35
Conhecimento da realidade	28,51	5,80	11	29	47
Maturidade Total	148,35	17,53	76	148	201

Como já explicitado, as subescalas da EMEP têm número de itens diferentes: as subescalas determinação, responsabilidade e conhecimento da realidade possuem, cada uma, 10 itens, com pontuação máxima de 50 pontos; a subescala independência possui 8 itens, com pontuação máxima de 40 e a subescala autoconhecimento possui 7 itens, pontuando até 35 pontos. Pode-se observar nos dados descritos na Tabela 9 que a pontuação média dos adolescentes foi 148,35 pontos, com máxima de 201 pontos, sendo que a escala permite pontuações até 225.

A subescala Responsabilidade é a que apresentou índice mais elevado na pontuação bruta mínima: podendo pontuar a partir de 10 (10 a 50), estimou 20 pontos. Isso significa que o adolescente (ou pelo menos um) que obteve a menor pontuação para a subescala responsabilidade alcançou o valor de, no mínimo, 20 pontos. As subescalas determinação e conhecimento da realidade, que também pontuam mínimo de 10 pontos, apresentaram pontuação mínima de 12 e 11 pontos, respectivamente. De maneira semelhante, a média para essa mesma escala responsabilidade (39,33) destaca-se em comparação com as médias das escalas determinação (28,84) e conhecimento da realidade (28,51), já que ambas podem atingir a pontuação máxima possível no instrumento de até 50 pontos. Esse pode ser um dado sugestivo de que os adolescentes da amostra, no início do processo de orientação, já se apresentem preocupados com a questão escolha da carreira, com essa subdimensão responsabilidade diferenciando-se das subescalas determinação e conhecimento da realidade. Na sequência poderá ser observado que as medidas brutas vão se transformar em classificações diagnósticas para a maturidade para a escolha profissional.

Considerando que a pontuação bruta é convertida em percentil para que seja possível sua classificação, operacionalizada conforme o exposto no início dessa seção, em níveis de maturidade, passa-se agora a apresentar os resultados diagnósticos, tendo em vista a

necessidade de uma análise compatível com o uso que se faz do instrumento. Isso se faz necessário porque, para além das análises com base nas médias dos escores brutos, os resultados da EMEP são, na prática clínica, interpretados através da classificação diagnóstica.

Para caracterizar a amostra do estudo (n = 748) a Tabela 10 apresenta como os adolescentes chegam em termos de maturidade para a escolha profissional na busca por orientação. Descreve-se, a seguir, o perfil da maturidade para a escolha profissional (total e subescalas) obtido à partir da EMEP, do conjunto dos adolescentes que participaram de algum processo de intervenção vocacional/profissional no SOP, nos anos de 2001 a 2006.

Tabela 10 – Classificação diagnóstica da maturidade para a escolha profissional (total e subescalas) do conjunto dos adolescentes da amostra (n = 748) no início do processo de intervenção.

Classificação	Subescalas da EMEP					Maturidade Total		
	Deter.	Resp.	Indep.	Auto.	C. Real.	%	Σ %	
	%	%	%	%	%	%		
Abaixo de Médio	Muito Inferior (I-)	4,14	0,40	1,07	6,02	6,82	5,35	62,97 (<médio)
	Inferior (I)	38,37	13,90	12,03	30,08	23,80	28,88	
	Médio Inferior (MI)	28,48	14,58	15,77	23,93	29,28	28,74	
Médio	(M)	26,47	50,67	54,95	32,62	34,09	33,42	33,42
Acima de Médio	Médio Superior (MS)	1,87	13,90	8,29	4,27	4,81	2,54	3,61 (>médio)
	Superior (S)	0,67	4,68	4,55	2,41	1,20	0,94	
	Muito Superior (S+)	0,00	1,87	3,34	0,67	0,00	0,13	

Classificação (em percentil): (I-) 1; (I) 5 a 10; (MI) 20 a 25; (M) 30 a 70; (MS) 75 a 80; (S) 90 a 95; (S+) 99.

Com base na observação de que as classificações nas categorias muito inferior, inferior e médio inferior correspondem, juntas, aos valores de referência percentil 1 a 25, que a classificação para nível médio de maturidade corresponde aos percentis 30 a 70 e que as classificações para médio superior, superior e muito superior referem-se aos percentis 75 a 99, essas classificações foram reordenadas em três categorias para sumarizar os dados referentes aos níveis de maturidade para a escolha profissional: abaixo de médio (muito inferior, inferior e médio inferior), médio (médio) e acima de médio (médio superior, superior e muito superior). Constituíram-se, assim, categorias mais amplas e com maior abrangência visando responder as questões do presente estudo.

Desta forma, pode-se verificar que 62,97% dos adolescentes que buscaram os serviços

do SOP possuíam maturidade total abaixo de médio, 33,42% foram classificados no nível médio e apenas 3,61% possuíam nível de maturidade para a escolha profissional acima de médio. Com relação às cinco subescalas da EMEP, observou-se as seguintes porcentagens de adolescentes classificados, respectivamente, nos níveis abaixo de médio, médio e acima de médio para cada uma das subdimensões: (1) subescala determinação (70,99%, 26,47% e 2,54%); (2) subescala responsabilidade (28,88%, 50,67% e 20,45%); (3) subescala independência (28,87%, 54,95% e 16,18%); (4) subescala autoconhecimento (60,03%, 32,62% e 7,35%) e (5) conhecimento da realidade (59,90%, 34,09% e 6,01%).

Verifica-se que a classificação das subescalas determinação, autoconhecimento e conhecimento da realidade seguiu a mesma tendência da classificação diagnóstica da maturidade total, com a maior porcentagem dos adolescentes apresentando níveis de maturidade abaixo de médio. No entanto, nas subescalas responsabilidade e independência, a maior porcentagem dos adolescentes classificou-se com nível médio de maturidade para a escolha profissional. Destaca-se que na subescala responsabilidade observou-se 71,12% dos adolescentes classificados como médio (50,67%) e acima de médio (20,45%) e na subescala independência a soma dos classificados no nível médio (54,95%) e acima da médio (16,18) totalizaram 71,13%.

É importante ressaltar que a classificação diagnóstica apresentada acompanhou o mesmo sentido dos resultados obtidos pelas médias dos escores brutos, do início desta seção. Assim, é possível observar que uma medida consolida a outra.

Na sequência, apresenta-se a classificação diagnóstica da maturidade para a escolha profissional e sua variação de acordo com as características sociodemográficas dos adolescentes.

4.3 Classificação diagnóstica da maturidade para a escolha profissional do conjunto dos adolescentes no início do processo de intervenção vocacional/profissional, em função das características sociodemográficas.

A Tabela 11 apresenta a estatística descritiva da porcentagem de adolescentes (n = 748) classificados nas categorias abaixo de médio (percentil 1 a 30), médio (percentil 30 a 70) e acima de médio (percentil 75 a 99) nas cinco subescalas da EMEP e na maturidade total, em função do sexo, da série escolar e do tipo de escola.

Tabela 11 – Classificação diagnóstica da maturidade para a escolha profissional (total e subescalas) do conjunto dos adolescentes da amostra (n = 748), no início do processo de intervenção, em função das variáveis sexo, série escolar e tipo de escola.

Categorias das variáveis	Classificação	Subescalas da EMEP					Maturidade	
		Determ.	Resp.	Indep.	Auto.	C. Real.	Total	
		%	%	%	%	%	%	
Sexo	Fem. (n = 519)	Abaixo de médio	71,87	23,31	26,2	59,73	61,46	62,04
		Médio	25,82	53,95	56,65	33,53	33,53	34,3
		Acima de Médio	2,31	22,74	17,15	6,74	5,01	3,66
	Masc. (n = 229)	Abaixo de médio	69	41,48	34,93	60,7	56,33	66,81
		Médio	27,95	43,23	51,09	30,57	35,37	27,95
		Acima de Médio	3,06	15,28	13,97	8,73	8,3	5,24
Série Escolar	1ª série (n = 16)	Abaixo de médio	31,25	43,75	31,25	18,75	50	50
		Médio	68,75	37,5	50	56,25	43,75	43,75
		Acima de Médio	0	18,75	18,75	25	6,25	6,25
	2ª série (n = 154)	Abaixo de médio	70,13	27,27	36,36	64,94	62,34	63,64
		Médio	24,68	55,19	48,7	31,17	33,77	33,12
		Acima de Médio	5,19	17,53	14,94	3,9	3,9	3,25
	3ª série (n = 413)	Abaixo de médio	74,09	30,02	26,63	59,56	62,23	65,86
		Médio	24,21	48,67	58,11	32,93	32,45	30,27
		Acima de Médio	1,69	21,31	15,25	7,51	5,33	3,87
EM completo (n = 165)	Abaixo de médio	67,88	26,06	27,27	60,61	52,73	58,79	
	Médio	29,7	52,73	53,33	30,91	37,58	35,76	
	Acima de Médio	2,42	21,21	19,39	8,48	9,7	5,45	
Tipo de Escola	Privada (n = 491)	Abaixo de médio	81,67	36,86	34,42	71,28	72,3	80,45
		Médio	17,72	47,66	55,4	26,48	24,24	17,92
		Acima de Médio	0,61	15,48	10,18	2,24	3,46	1,63
	Pública (n = 257)	Abaixo de médio	50,58	13,62	18,29	38,52	36,19	31,13
		Médio	43,19	56,42	54,09	44,36	52,92	59,92
		Acima de Médio	6,23	29,96	27,63	17,12	10,89	8,95

Abaixo de médio: percentil 1 a 25 Médio: percentil 30 a 70 Acima de Médio: 75 a 99

Com relação ao *sexo*, o perfil de maturidade para a escolha profissional dos adolescentes da amostra é similar: ambos os sexos apresentam nível de maturidade total abaixo de médio no início do processo, com uma porcentagem próxima entre adolescentes do sexo feminino (62,04%) e masculino (66,81%) classificando-se nesta categoria (abaixo de médio). A mesma tendência se repetiu para as demais subescalas, com exceção das subescalas responsabilidade e independência, quando uma porcentagem maior de ambos os sexos classificou-se no nível médio. Entretanto, para o sexo masculino, na subescala responsabilidade observa-se que o percentual de adolescentes classificados no nível médio de maturidade (43,23%) é próximo dos que estão classificados no nível abaixo de médio (41,48%). Já para o sexo feminino a classificação abaixo de médio na subescala responsabilidade foi 23,31%, sendo que 53,95% classificaram-se no nível médio de maturidade. Entretanto, para ambos os sexos, na subescala independência, a maior porcentagem de adolescentes classifica-se no nível médio, com valores mais contrastantes em relação aos outros níveis.

Quanto à variável *série escolar*, a maior porcentagem dos estudantes das três séries do Ensino Médio ou que o tenha completado classificou-se no nível abaixo de médio na maturidade total e nas subescalas determinação, autoconhecimento e conhecimento da realidade. Para as subescalas responsabilidade e independência a maior porcentagem dos estudantes classificou-se no nível médio de maturidade, com exceção da 1ª série EM que apresentou maior porcentagem de pessoas classificadas abaixo de médio na subescala responsabilidade.

Ainda com base nos resultados da Tabela 11, observa-se que os adolescentes da 1ª série do EM apresentaram um desenvolvimento atípico com relação às subdimensões determinação, responsabilidade e autoconhecimento quando comparados aos adolescentes das outras séries escolares. Os resultados mostram uma maior porcentagem de adolescentes da 1ª série EM classificados com nível médio de maturidade nas subescalas determinação (68,75%) e autoconhecimento (56,25%) enquanto nas outras séries a classificação no nível médio foi nas dimensões responsabilidade e independência. A 1ª série EM apresentou ainda maior porcentagem de pessoas com nível abaixo da média na subescala responsabilidade (43,75%). No entanto deve-se levar em conta o reduzido número de sujeitos para esta série escolar (n = 16).

Quanto ao *Tipo de escola*, observa-se na Tabela 11 que 80,45% dos alunos de escolas particulares apresentaram maturidade total com classificação abaixo de médio. O mesmo parece não ocorrer com os alunos de escolas públicas que apresentaram uma porcentagem de

31,13% classificados abaixo de médio, sendo que 59,92% dentre os estudantes das escolas públicas classificaram-se com nível médio de maturidade total. Com relação às subescalas da maturidade para a escolha profissional, a maior porcentagem dos alunos de escolas particulares classificou-se como abaixo de médio nas subescalas determinação (81,67%), autoconhecimento (71,28%) e conhecimento da realidade (72,3%). Já os alunos da rede pública de ensino tiveram a maior porcentagem de pessoas apresentando classificação no nível médio de maturidade nas subescalas responsabilidade (56,42%), independência (54,09%), autoconhecimento (44,36%) e conhecimento da realidade (52,92%), exceto na subescala determinação, que concentrou maior número de pessoas com classificação abaixo de médio (50,58%).

Na sequência, a Tabela 12 apresenta as classificações do nível de maturidade dos adolescentes, em função das variáveis modalidade de atendimento, escolaridade dos pais (maior entre elas, seja a do pai ou a da mãe) e da permanência no processo de intervenção vocacional/profissional.

Tabela 12 – Classificação diagnóstica da maturidade para a escolha profissional (total e subescalas) do conjunto dos adolescentes da amostra (n = 748), no início do processo de intervenção, em função da modalidade de atendimento, da maior escolaridade entre os pais e da permanência no processo.

Categorias das variáveis	Classificação	Subescalas da EMEP					Maturidade Total	
		Determ.	Resp.	Indep.	Auto.	C. Real.		
		%	%	%	%	%		
Modalidade atendimento	Grupo (n = 671)	Abaixo de médio	70,79	28,76	28,76	59,76	59,91	64,08
		Médio	26,83	50,97	55,44	32,64	33,98	31,74
		Acima de Médio	2,38	20,27	15,8	7,6	6,11	4,17
	Individual (n = 77)	Abaixo de médio	72,73	29,87	29,87	62,34	59,74	58,44
		Médio	23,38	48,05	50,65	32,47	35,06	37,66
		Acima de Médio	3,9	22,08	19,48	5,19	5,19	3,9
Escolaridade dos pais (maior)	S/esc. formal (n = 18)	Abaixo de médio	61,11	27,78	38,89	77,78	66,67	61,11
		Médio	33,33	50	33,33	16,67	27,78	27,78
		Acima de Médio	5,56	22,22	27,78	5,56	5,56	11,11
	Ens.Fund. (n = 67)	Abaixo de médio	61,19	19,4	28,36	44,78	49,25	41,79
		Médio	38,81	46,27	52,24	44,78	38,81	53,73
		Acima de Médio	0	34,33	19,4	10,45	11,94	4,48
	Ens. Med. (n = 235)	Abaixo de médio	68,51	25,53	23,83	55,74	52,77	54,89
		Médio	26,81	51,49	57,02	34,47	38,3	38,3
		Acima de Médio	4,68	22,98	19,15	9,79	8,94	6,81
	Ens. Sup. (n = 419)	Abaixo de médio	74,46	31,98	31,03	64,44	65,16	71,84
		Médio	24,11	50,84	55,37	29,83	31,5	26,01
		Acima de Médio	1,43	17,18	13,6	5,73	3,34	2,15
Permanência	Concluente (n = 556)	Abaixo de médio	72,3	27,34	30,22	61,33	60,25	65,11
		Médio	25	52,7	53,6	30,76	33,81	31,12
		Acima de Médio	2,7	19,96	16,19	7,91	5,94	3,78
	Não-concl. (n = 192)	Abaixo de médio	67,19	33,33	25	56,25	58,85	58,85
		Médio	30,73	44,79	58,85	38,02	34,9	35,94
		Acima de Médio	2,08	21,88	16,15	5,73	6,25	5,21

Abaixo de médio: percentil 1 a 25 Médio: percentil 30 a 70 Acima de Médio: 75 a 99

No que diz respeito à *modalidade de atendimento*, pode-se observar, na Tabela 12, que a maior porcentagem dos adolescentes, tanto os indicados para intervenção em grupo quanto os que participariam da modalidade de atendimento individual, classificou-se com nível

abaixo de médio na maturidade total (64,08% e 58,44%, respectivamente). Com relação às cinco subescalas, houve distribuição semelhante entre os que foram encaminhados para as modalidades grupo e individual, sendo que uma maior porcentagem de pessoas (de ambas as categorias) foi classificada com nível de maturidade abaixo de médio nas subescalas determinação, autoconhecimento e conhecimento da realidade, e nível médio nas subescalas responsabilidade e independência. Em suma, a definição quanto à modalidade de atendimento em que seriam atendidos no decorrer do processo de intervenção, não diferenciou os adolescentes quanto à maturidade para a escolha profissional.

Quanto à *escolaridade dos pais*, de maneira geral, a maior porcentagem dos adolescentes apresentou nível de maturidade para a escolha profissional (total) classificado no nível abaixo de médio, sendo 61,11% filhos de pais sem escolaridade, 54,89% filhos de pais com Ensino Médio e 71,84% filhos de pais com Ensino Superior. A exceção foi para os filhos de pais com Ensino Fundamental, por apresentarem maior porcentagem de pessoas classificadas com nível médio para a maturidade total (53,73%).

Com relação às subdimensões da maturidade, observou-se maior porcentagem de pessoas classificadas no nível abaixo de médio para as subescalas determinação, autoconhecimento e conhecimento da realidade e nível médio de maturidade para as subescalas responsabilidade e independência, como já vem se observando para as outras variáveis, com algumas exceções. Uma delas é que os filhos de pais com Ensino Fundamental tiveram o mesmo percentual (44,78%) de pessoas classificadas nos níveis médio e abaixo de médio na subescala autoconhecimento. Os resultados dos filhos de pais sem escolaridade formal mostraram maior percentual de pessoas classificadas com maturidade abaixo de médio em quatro das cinco dimensões. A exceção é na subdimensões responsabilidade (nível médio). Nos outros três grupos as subdimensões que mais requerem intervenção são: determinação e autoconhecimento, além da conhecimento da realidade..

No que diz respeito à *permanência no processo*, observou-se maior porcentagem dos adolescentes, concluintes (65,11%) e não-concluintes (58,85%), com nível de maturidade total classificados como abaixo de médio. A distribuição do percentual dos adolescentes concluintes e não-concluintes com relação às subescalas seguiu a tendência que vem sendo observada como mais frequente: maior porcentagem de adolescentes (concluintes e não-concluintes) classificados com nível abaixo de médio nas subescalas determinação, autoconhecimento e conhecimento da realidade, e com nível médio de maturidade nas subescalas responsabilidade e independência.

Nota-se que, no geral, as classificações diagnósticas da maturidade em função das variáveis do estudo seguiram o padrão que foi caracterizado na seção anterior para a amostra total: o conjunto dos adolescentes da amostra apresentou nível abaixo de médio para a maturidade total, seguido das subescalas determinação, autoconhecimento e conhecimento da realidade, e nível médio de maturidade para as subescalas responsabilidade e independência. As variações encontradas para as classificações diagnósticas, em função das características sociodemográficas dos adolescentes, foram dentro dos subgrupos série escolar (1ª série), tipo de escola (pública) e escolaridade dos pais (sem escolaridade formal e Ensino Fundamental).

Cumprido informar que um registro completo para as classificações diagnósticas da maturidade para a escolha profissional dos adolescentes, em função das variáveis do estudo sem os agrupamentos, conforme Neiva (1999) encontra-se nos Apêndices A, B e C.

Concluídas as apresentações dos resultados descritivos da aplicação da EMEP no início do processo de intervenção vocacional/profissional para a amostra total dos adolescentes ($n = 748$), a seção seguinte focaliza a apresentação do conjunto de resultados avaliados pela EMEP para o subgrupo dos adolescentes que foram submetidos à referida escala antes e após a intervenção ($n = 492$), o que permite que sejam feitas comparações dos resultados finais de maturidade com os do início do processo.

4.4 Comparações da maturidade para a escolha profissional dos adolescentes, antes e depois do processo de intervenção vocacional/profissional.

Para efetuar as comparações das medidas (score bruto) antes e depois da intervenção em Orientação Vocacional/Profissional, foi considerado o subgrupo dos adolescentes da amostra que responderam a escala nos dois tempos ($n = 492$). Em primeiro lugar, serão apresentados os resultados globais da comparação da média dos escores brutos para o conjunto dos adolescentes, tendo em vista a maturidade total e as cinco subescalas da EMEP. Depois segue uma apresentação dos resultados da comparação dos escores médios brutos, antes e depois do processo de intervenção, em função das características sociodemográficas dos adolescentes (sexo, série escolar, tipo de escola, escolaridade dos pais), da modalidade de intervenção e da permanência no processo. Seguidamente, são apresentadas comparações entre as categorias das variáveis do estudo, cujos resultados foram considerados estatisticamente significativos. Finalmente, faz-se uma comparação exploratória da distribuição dos percentis referentes à amostra do presente estudo, com a distribuição dos referências percentis constantes das normas, de acordo com Neiva (1999).

4.4.1 Comparação da maturidade para a escolha profissional do conjunto dos adolescentes, antes e depois da intervenção, tendo em vista as subdimensões da maturidade: determinação, responsabilidade, independência, autoconhecimento e conhecimento da realidade.

Na comparação da maturidade para a escolha profissional antes e depois da intervenção, avaliada por meio da EMEP, foi utilizado o *modelo linear de efeitos mistos*. Pode-se observar, conforme Tabela 13, que houve evolução estatisticamente significativa da maturidade total e de todas as suas subdimensões.

Tabela 13 – Comparação da maturidade para a escolha profissional (total e subescalas) do subgrupo dos adolescentes (n = 492) submetidos à EMEP, antes e depois do processo de intervenção.

Maturidade para escolha profissional	Intervenção	Média	Intervalo de Confiança (95%)		p-valor
Determinação	Antes	28,38	27,74	29,02	<0,001
	Depois	35,84	35,20	36,48	
	Diferença	-7,46	-8,14	-6,78	
Responsabilidade	Antes	39,49	38,99	39,98	<0,001
	Depois	40,78	40,29	41,28	
	Diferença	-1,30	-1,77	-0,83	
Independência	Antes	28,43	27,94	28,93	<0,001
	Depois	30,00	29,51	30,50	
	Diferença	-1,57	-2,03	-1,11	
Autoconhecimento	Antes	23,09	22,67	23,52	<0,001
	Depois	25,82	25,40	26,24	
	Diferença	-2,73	-3,13	-2,32	
Conhecimento da realidade	Antes	28,39	27,86	28,91	<0,001
	Depois	32,67	32,14	33,19	
	Diferença	-4,28	-4,81	-3,75	
Maturidade Total	Antes	147,78	146,15	149,41	<0,001
	Depois	165,12	163,49	166,75	
	Diferença	-17,34	-18,92	-15,76	

A Tabela 13 apresenta resultados com significância estatística para as cinco subescalas da EMEP e para a maturidade total, todos com p-valor < 0,001. Esse resultado mostra que houve evolução significativa da maturidade durante o processo de orientação. Consequentemente, essa evolução indica que a intervenção em Orientação Vocacional/Profissional do SOP favoreceu o desenvolvimento da maturidade dos

adolescentes da amostra e aponta a EMEP como um instrumento sensível à intervenção, sendo capaz de detectar evolução da maturidade para a escolha profissional, nos parâmetros que se propõe a medir.

Complementarmente, torna-se interessante, neste ponto do trabalho, acrescentar a classificação diagnóstica da maturidade para a escolha profissional antes e depois da intervenção para o conjunto dos adolescentes que compõe o subgrupo, apresentando a porcentagem de pessoas em cada uma das categorias (agrupadas) de classificação (abaixo de médio, médio e acima de médio). A Tabela 14 apresenta os resultados para a classificação diagnóstica nos dois momentos: antes e depois da intervenção vocacional/profissional. Um registro completo, com as classificações conforme Neiva (1999), sem os agrupamentos, encontra-se no Apêndice D.

Tabela 14 – Classificação diagnóstica da maturidade para a escolha profissional do subgrupo dos adolescentes (n = 492) submetidos à EMEP, antes e depois da intervenção vocacional/profissional.

Escala	Maturidade para a escolha profissional	Antes		Depois	
		n	%	n	%
Determinação	Abaixo de médio	301	61,18	213	43,29
	Médio	148	30,08	217	44,11
	Acima de médio	43	8,74	62	12,60
Responsabilidade	Abaixo de médio	121	24,59	114	23,17
	Médio	263	53,46	230	46,75
	Acima de médio	108	21,95	148	30,08
Independência	Abaixo de médio	130	26,42	106	21,54
	Médio	273	55,49	241	48,98
	Acima de médio	89	18,09	145	29,48
Autoconhecimento	Abaixo de médio	252	51,22	189	38,42
	Médio	175	35,57	210	42,68
	Acima de médio	65	13,21	93	18,90
Conh. Realidade	Abaixo de médio	254	51,63	194	39,43
	Médio	180	36,59	200	40,65
	Acima de médio	58	11,78	98	19,92
Maturidade Total	Abaixo de médio	270	54,88	177	35,97
	Médio	185	37,60	236	47,97
	Acima de médio	37	7,52	79	16,06

Abaixo de médio: percentil 1 a 25

Médio: percentil 30 a 70

Acima de Médio: 75 a 99

Como se pode observar na classificação diagnóstica da maturidade apresentada na

Tabela 14, no geral, a categoria abaixo de médio abarcou a maior porcentagem dos adolescentes no início do processo, sendo que, após a intervenção, a maior porcentagem dos jovens se classificou com nível médio de maturidade (total e subescalas). Provavelmente, alguns dos adolescentes com nível de maturidade para a escolha profissional classificados como abaixo de médio migraram para o nível médio de maturidade, durante o processo de orientação. A categoria acima de médio seguiu a mesma tendência, acumulando percentual superior de adolescentes após o processo de intervenção, provavelmente devido à migração de pessoas que, anteriormente, classificavam-se no nível médio de maturidade para a escolha profissional. Como consequência, observa-se que a porcentagem de pessoas classificadas, inicialmente, no nível médio de maturidade aumenta ou diminui conforme a variação do fluxo entre esta e as outras duas categorias (abaixo e acima de médio). Para as subescalas responsabilidade e independência a porcentagem de pessoas classificadas no nível médio diminuiu da pré para a pós-intervenção com aumento de pessoas que passaram para o nível acima de médio. No entanto estas duas subescalas já apresentavam maior número de pessoas classificadas para o nível médio no início do processo.

Em termos gerais, houve um aumento no percentual de pessoas classificadas nos níveis médio e acima de médio da pré para a pós-intervenção e uma diminuição do percentual de pessoas classificadas na categoria abaixo de médio. Esses resultados são compatíveis com os apresentados, no início desta seção, pelos escores médios brutos de maturidade.

Do ponto de vista da avaliação dos resultados da intervenção, o conjunto dos dados apresentados mostra que houve evolução da maturidade para a escolha profissional para o subgrupo dos adolescentes que responderam à EMEP antes e depois do processo, indicando que a intervenção foi positiva do ponto de vista da eficácia e da ativação do desenvolvimento da maturidade para a escolha profissional. Na sequência apresentam-se as comparações pré e pós-intervenção em função das variáveis do presente estudo.

4.4.2 Comparação da maturidade para a escolha profissional dos adolescentes, antes e depois da intervenção, em função das variáveis sociodemográficas, da modalidade de atendimento e da permanência no processo.

As análises estatísticas desta subseção foram efetuadas por meio do *modelo linear de efeitos mistos*. As análises comparativas da maturidade para a escolha profissional, efetuadas no início e no final da intervenção, para as variáveis sexo, tipo de escola e modalidade de atendimento estão apresentadas na Tabela 15.

Tabela 15 – Comparação da maturidade para a escolha profissional (total e subescalas) do subgrupo dos adolescentes (n = 492) submetidos à EMEP antes e depois da intervenção, em função do sexo, do tipo de escola e da modalidade de atendimento.

Sexo												
Escalas	Feminino (n = 353)					p-valor	Masculino (n = 139)					p-valor
	Média		Dif.	IC (95%)			Média		Dif.	IC (95%)		
	Antes	Depois		Antes	Depois		Antes	Depois				
Deter.	28,01	35,94	-7,93	-8,74	-7,13	<0,001	29,33	35,59	-6,26	-7,54	-4,98	<0,001
Resp.	40,33	41,9	-1,56	-2,11	-1,01	<0,001	37,33	37,96	-0,63	-1,51	0,24	0,156
Ind.	28,73	30,43	-1,71	-2,25	-1,17	<0,001	27,69	28,91	-1,22	-2,08	-0,36	0,006
Auto.	23,07	26,22	-3,15	-3,63	-2,67	<0,001	23,15	24,81	-1,65	-2,41	-0,9	<0,001
C. R.	28,08	32,7	-4,62	-5,25	-4	<0,001	29,17	32,58	-3,41	-4,4	-2,42	<0,001
M.Total	148,2	167,2	-18,98	-20,82	-17,13	<0,001	146,7	159,9	-13,18	-16,12	-10,24	<0,001

Tipo de Escola												
Escalas	Privado (n = 334)					p-valor	Público (n = 158)					p-valor
	Média		Dif.	IC (95%)			Média		Dif.	IC (95%)		
	Antes	Depois		Antes	Depois		Antes	Depois				
Deter.	28,49	35,47	-6,99	-7,81	-6,16	<0,001	28,16	36,63	-8,46	-9,66	-7,26	<0,001
Resp.	39,68	40,67	-1	-1,56	-0,43	0,001	39,08	41,02	-1,94	-2,76	-1,12	<0,001
Ind.	28,57	29,88	-1,31	-1,87	-0,76	<0,001	28,15	30,27	-2,11	-2,92	-1,31	<0,001
Auto.	22,86	25,6	-2,74	-3,24	-2,25	<0,001	23,59	26,28	-2,7	-3,41	-1,98	<0,001
C. R.	28,76	32,87	-4,12	-4,76	-3,47	<0,001	27,61	32,23	-4,63	-5,56	-3,69	<0,001
M.Total	148,34	164,5	-16,16	-18,07	-14,25	<0,001	146,59	166,43	-19,84	-22,61	-17,06	<0,001

Modalidade de Atendimento												
Escalas	Grupo (n = 445)					p-valor	Individual (n = 47)					p-valor
	Média		Dif.	IC (95%)			Média		Dif.	IC (95%)		
	Antes	Depois		Antes	Depois		Antes	Depois				
Deter.	28,47	35,46	-6,99	-7,69	-6,28	<0,001	27,51	39,47	-11,96	-14,13	-9,79	<0,001
Resp.	39,53	40,58	-1,05	-1,54	-0,57	<0,001	39,09	42,7	-3,62	-5,11	-2,12	<0,001
Ind.	28,42	29,98	-1,55	-2,03	-1,07	<0,001	28,53	30,28	-1,74	-3,23	-0,26	0,021
Auto.	23,19	25,77	-2,58	-3	-2,15	<0,001	22,17	26,32	-4,15	-5,46	-2,84	<0,001
C. R.	28,41	32,53	-4,12	-4,68	-3,56	<0,001	28,21	34,02	-5,81	-7,52	-4,1	<0,001
M.Total	148,02	164,31	-16,29	-17,93	-14,65	<0,001	145,51	172,79	-27,28	-32,31	-22,24	<0,001

Deter.: Determinação	Resp.: Responsabilidade	Ind.: Independência
Auto.: Autoconhecimento	C. R. : Conhecimento da Realidade	M.Total: Maturidade Total

Na comparação dos escores médios de maturidade para as variáveis sexo, tipo de escola e modalidade de atendimento, apurados antes e depois do processo de intervenção vocacional/profissional, pode-se observar na Tabela 15 que houve evolução estatisticamente significativa da maturidade total e de todas as subescalas da EMEP (exceto da subescala responsabilidade para o sexo masculino). Os resultados indicam que os adolescentes, de

ambos os sexos, de escolas das redes de ensino público e privado beneficiaram-se do processo de intervenção vocacional/profissional, independentemente da modalidade de atendimento em que participaram, se em grupo ou individual. Embora não se tenha observado evolução estatisticamente significativa na subescala responsabilidade para o sexo masculino durante o processo de intervenção, esta dimensão mostrou pontuação elevada no início do processo em relação às demais subescalas. Os resultados mostram que os jovens do sexo masculino beneficiaram-se e evoluíram quanto ao desenvolvimento da maturidade para a escolha profissional.

A comparação dos escores médios de maturidade antes e depois da intervenção, com relação às séries escolares, pode ser observada na Tabela 16.

Tabela 16 – Comparação da maturidade para a escolha profissional (total e subescalas) do subgrupo dos adolescentes (n = 492) submetidos à EMEP antes e depois da intervenção, em função da série escolar.

Escalas	Série escolar	Série escolar		Dif	IC (95%)	p-valor	
		Média					
		Antes	Depois				
Determinação	2ª série EM	27,61	34,33	-6,72	-8,15	-5,29	<0,001
	3ª série EM	28,69	35,72	-7,03	-7,94	-6,12	<0,001
	EM completo	28,26	37,86	-9,6	-11,1	-8,11	<0,001
Responsabilidade	2ª série EM	39,8	40,97	-1,17	-2,16	-0,18	0,021
	3ª série EM	39,46	40,69	-1,24	-1,87	-0,6	<0,001
	EM completo	39,31	40,79	-1,49	-2,52	-0,45	0,005
Independência	2ª série EM	28,94	30,98	-2,05	-3,01	-1,08	<0,001
	3ª série EM	28,47	29,68	-1,21	-1,82	-0,6	0,000
	EM completo	27,71	29,74	-2,03	-3,04	-1,02	<0,001
Autoconhecimento	2ª série EM	22,87	25,65	-2,77	-3,64	-1,91	<0,001
	3ª série EM	23,15	25,75	-2,6	-3,15	-2,05	<0,001
	EM completo	22,94	26,04	-3,1	-4	-2,2	<0,001
Conh. Realidade	2ª série EM	27,71	31,95	-4,24	-5,37	-3,11	<0,001
	3ª série EM	28,57	32,59	-4,02	-4,74	-3,3	<0,001
	EM completo	28,86	33,88	-5,02	-6,2	-3,84	<0,001
Maturidade Total	2ª série EM	146,93	163,87	-16,94	-20,29	-13,61	<0,001
	3ª série EM	148,33	164,43	-16,1	-18,22	-13,98	<0,001
	EM completo	147,08	168,32	-21,24	-24,72	-17,75	<0,001
		2ª série (n = 110)	3ª série (n = 272)	EM completo (n = 101)			

Conforme se observa, a Tabela 16 também apresenta diferenças estatisticamente

significativas, indicando evolução da maturidade para a escolha profissional e de todas as suas subdimensões para os alunos das 2^a e 3^a séries do Ensino Médio e dos que estão com o Ensino Médio completo, incluídos os que fazem ou não cursinho pré-vestibular. Com este resultado pode-se afirmar que os alunos do Ensino Médio obtiveram ganhos significativos na maturidade para a escolha profissional após a intervenção. Cumpre informar que para esta comparação optou-se pela exclusão da 1^a série do Ensino Médio, devido ao reduzido número de sujeitos para a categoria, que haviam sido submetidos à EMEP antes e depois da intervenção (n = 9).

A seguir, são apresentadas as comparações realizadas antes e depois do processo de intervenção vocacional/profissional em função da escolaridade dos pais dos adolescentes da amostra.

Tabela 17 – Comparação da maturidade para a escolha profissional (total e subescalas) do subgrupo dos adolescentes (n = 492) submetidos à EMEP antes e depois da intervenção, em função da maior escolaridade entre os pais.

Escolaridade dos pais (maior)							
Escalas	Escolaridade dos pais (maior)	Média		Dif	IC (95%)		p-valor
		Pré	Pós				
Determinação	Sem esc formal	26,33	34,89	-8,56	-13,62	-3,49	0,001
	Ens. Fundamental	28,26	36,96	-8,7	-10,93	-6,46	<0,001
	Ensino Médio	28,47	36,08	-7,62	-8,83	-6,4	<0,001
	Ensino Superior	28,46	35,54	-7,08	-7,99	-6,16	<0,001
Responsabilidade	Sem esc formal	39,22	42,33	-3,11	-6,55	0,33	0,076*
	Ens. Fundamental	39,5	42,07	-2,57	-4,09	-1,04	0,001
	Ensino Médio	39,4	41,12	-1,72	-2,54	-0,89	<0,001
	Ensino Superior	39,61	40,4	-0,79	-1,42	-0,17	0,013
Independência	Sem esc formal	28,33	30,33	-2	-5,4	1,4	0,248*
	Ens. Fundamental	26,8	29,59	-2,78	-4,28	-1,28	<0,001
	Ensino Médio	28,78	30,17	-1,38	-2,2	-0,57	0,001
	Ensino Superior	28,57	30,03	-1,45	-2,07	-0,84	<0,001
Autoconhecimento	Sem esc formal	19	26,89	-7,89	-10,88	-4,9	<0,001
	Ens. Fundamental	23,65	25,96	-2,3	-3,63	-0,98	0,001
	Ensino Médio	22,71	25,6	-2,9	-3,62	-2,18	<0,001
	Ensino Superior	23,33	25,89	-2,57	-3,11	-2,03	<0,001
Conh. Realidade	Sem esc formal	27	35,89	-8,89	-12,79	-4,99	<0,001
	Ens. Fundamental	27,72	33,5	-5,78	-7,51	-4,06	<0,001
	Ensino Médio	28,22	31,83	-3,62	-4,55	-2,68	<0,001
	Ensino Superior	28,68	32,91	-4,23	-4,93	-3,52	<0,001
Maturidade Total	Sem esc formal	139,89	170,33	-30,44	-42,07	-18,82	<0,001
	Ens. Fundamental	145,93	168,07	-22,13	-27,27	-16,99	<0,001
	Ensino Médio	147,58	164,81	-17,23	-20,02	-14,44	<0,001
	Ensino Superior	148,66	164,77	-16,12	-18,22	-14,01	<0,001

Sem escolaridade formal (n=9), Ensino Fundamental (n=46), Ensino Médio (n=156) e Ensino Superior (n=275).

* sem significância estatística.

Quanto à variável escolaridade dos pais, conforme Tabela 17, foi possível observar que houve evolução estatisticamente significativa da maturidade para a escolha profissional para o conjunto dos participantes da intervenção da pré para a pós-intervenção, com aumento significativo em todas as subdimensões da maturidade, com exceção das subescalas responsabilidade ($p = 0,076$) e independência ($p = 0,248$) para os filhos de pais sem escolaridade formal. Isto significa que os filhos de pais sem escolaridade formal não tiveram

elevada a sua preocupação com relação à escolha da carreira de modo significativo nem apresentaram-se mais independentes após o processo.

Na sequência, apresentam-se as comparações efetuadas para as categorias das variáveis entre si, oriundas da exploração dos dados, referentes aos subgrupos da amostra que apresentaram resultados estatisticamente significativos e que podem dar origens a novas reflexões ou gerar ideias para futuras investigações.

4.4.3 Comparações da maturidade para a escolha profissional dos adolescentes, antes e depois da intervenção, em função das variáveis do estudo cujas categorias resultaram diferenças estatisticamente significativas.

Foram efetuadas comparações entre as categorias das variáveis do estudo considerando a pré e a pós-intervenção utilizando-se o *modelo linear de efeitos mistos*.

A Tabela 18, na sequência, mostra os resultados para as comparações entre os subgrupos que apresentaram diferenças estatisticamente significativas, em comparações efetuadas antes e depois do processo de intervenção vocacional/profissional. Uma descrição completa com as medidas estatísticas encontra-se nos Apêndices E a I.

Tabela 18 – Comparação da maturidade para a escolha profissional, antes e depois da intervenção, entre categorias das variáveis que apresentaram resultados com significância estatística.

Sexo				
Escalas	Antes	p-valor	Depois	p-valor
Responsabilidade	Feminino > Masculino	<0,001	Feminino > Masculino	<0,001
Independência	-		Feminino > Masculino	0,007
Autoconhecimento	-		Feminino > Masculino	0,003
Maturidade Total	-		Feminino > Masculino	<0,001
Tipo de escola				
Escalas	Antes	p-valor	Depois	p-valor
Conhec. Realidade	Privada > Pública	0,044	-	
Modalidade de atendimento				
Escalas	Antes	p-valor	Depois	p-valor
Determinação	-		Individual > Grupo	<0,001
Responsabilidade	-		Individual > Grupo	0,014
Maturidade Total	-		Individual > Grupo	0,003
Série escolar				
Escalas	Antes	p-valor	Depois	p-valor
Determinação	-		EM completo > 2ª série	<0,001
			EM completo > 3ª série	0,011
Independência	-		2ª série EM > 3ª série EM	0,041
Conhec. Realidade	-		EM completo > 2ª série EM	0,018
Escolaridade dos pais (maior)				
Escalas	Antes	p-valor	Depois	p-valor
Independência	-		E.Médio > E.Fundamental	0,037
			E.Superior>E.Fundamental	0,049
Autoconhecimento	-		E.Fundamental > s/esc.formal	0,008
			E.Médio > s/esc.formal	0,024
			E.Superior > s/esc.formal	0,008
Conhec. Realidade	s/esc.formal > E.Médio	0,046	-	

De acordo a Tabela 18, observa-se que na comparação entre os sexos *após* a intervenção os resultados indicaram haver diferença estatisticamente significativa *favorável ao sexo feminino* na *maturidade total* ($p < 0,001$). Apurou-se também, nas comparações efetuadas após a intervenção, diferenças estatisticamente significativas favoráveis ao sexo feminino para as seguintes subescalas: responsabilidade ($p < 0,001$), independência ($p = 0,007$) e (c) autoconhecimento ($p = 0,003$). Observa-se que a subescala responsabilidade apresentou diferenças estatisticamente significativas nas comparações entre adolescentes do sexo

feminino e masculino no início e ao final do processo de intervenção (ambas com p-valor < 0,001). Já para as dimensões determinação e conhecimento da realidade a variável sexo não apresentou diferenças significativas na maturidade para a escolha profissional.

Quanto à variável *tipo de escola*, embora os resultados não tenham apresentado diferenças estatisticamente significativas na maturidade total para as comparações entre os alunos das escolas da rede pública e privada, houve diferença na subescala *conhecimento da realidade educativa e socioprofissional* favorável aos alunos das escolas da rede de *ensino privado*. Conforme mostra a Tabela 18, os estudantes das escolas particulares demonstraram ter mais conhecimento da realidade na avaliação efetuada ao *início da intervenção*, com nível maior de pontuação para a subescala do que os seus colegas das escolas públicas, apresentando diferença estatisticamente significativa (p-valor = 0,044).

A variável *série escolar* não apontou diferenças entre as séries para a maturidade total. A Tabela 18 mostra que na comparação no início do processo entre os graus de escolaridade – 2ª série EM, 3ª série EM e EM completo – também não houve diferença estatística significativa. Já na *comparação ao final do processo*, os resultados mostram que o *EM completo* teve maior evolução do que a 2ª série nas dimensões *determinação* ($p \leq 0,001$) e *conhecimento da realidade* ($p = 0,018$) e foi melhor que a 3ª série na subdimensão *determinação* ($p = 0,011$). Os resultados mostram também a 2ª série com evolução melhor do que a 3ª série na subdimensão *independência* ($p = 0,041$).

Quanto à *modalidade de atendimento*, pode-se observar na Tabela 18, que os atendimentos que tiveram como estratégia de intervenção a *modalidade individual* causaram mais impacto do que a modalidade grupal na maturidade para a escolha profissional como um todo, apresentando diferença estatisticamente significativa na *maturidade total* ($p = 0,003$) *após a intervenção*. As seguintes subdimensões da maturidade também resultaram diferenças significativas: *determinação* ($p < 0,001$) e *responsabilidade* ($p = 0,014$). Isto mostra que as pessoas que participaram de processo individual desenvolveram mais estas dimensões da maturidade quando comparadas às que participaram do atendimento na modalidade grupal. A comparação, no início do processo, entre os adolescentes participantes do processo de intervenção em grupo com os participantes da modalidade individual, não mostrou diferença estatisticamente significativa na maturidade para a escolha profissional ou suas subdimensões.

Quanto à variável *escolaridade dos pais*, não se observou diferenças estatisticamente significativas na maturidade total dos adolescentes, independentemente do nível de escolaridade dos pais. Já na subescala *independência*, nas comparações efetuadas ao *final da intervenção*, observa-se que os *filhos de pais com Ensino Médio e Ensino Superior*

apresentaram maior pontuação na subdimensão independência do que os filhos de pais com Ensino Fundamental, com diferença estatisticamente significativa ($p = 0,037$ e $p = 0,049$). Na subdimensão *autoconhecimento*, os filhos de pais *sem escolaridade formal* tiveram pontuação inferior à dos filhos de pais com Ensino Fundamental, Ensino Médio e com Ensino Superior, também na avaliação ao final do processo de intervenção, apresentando diferença significativa (com valores de $p = 0,008$, $p = 0,024$ e $p = 0,008$, respectivamente). De outro modo, filhos de pais com maiores níveis de escolaridade evoluíram mais no autoconhecimento do que os filhos de pais sem escolaridade formal. Em comparação feita no início da intervenção, os filhos de pais sem escolaridade formal mostraram ter mais conhecimento da realidade do que os filhos de pais com Ensino Médio, com diferença estatisticamente significativa ($p = 0,046$). No entanto, esta diferença entre eles não se repetiu ao final do processo.

Na sequência, complementarmente aos resultados apresentados, avaliou-se interessante comparar, de maneira exploratória, a distribuição percentil para os resultados de maturidade do presente estudo com as apresentadas nas normas do instrumento.

4.4.4 Comparação exploratória da distribuição percentil das medidas de maturidade para a escolha profissional dos adolescentes, antes e depois da intervenção, com os referenciais normativos da EMEP.

Nesta seção optou-se por apresentar um estudo exploratório da distribuição percentil da amostra e sua comparação com as normas de Neiva (1999). Era esperado que os percentis da amostra deste estudo, caracterizada como clínica, tivessem uma distribuição diferente dos de uma população com características normativas. Destaca-se que já se havia verificado, nos resultados anteriormente apresentados, o perfil de maturidade com predominância do nível abaixo de médio para a amostra. No entanto, é interessante observar as posições ocupadas pelos sujeitos, antes e depois da intervenção, em relação aos valores referenciais da amostra normativa de São Paulo (SP), discriminados por tipo de escola e série escolar.

Como já referido neste trabalho, para o procedimento de classificação diagnóstica da maturidade, inicialmente procede-se a conversão da pontuação bruta a pontuação percentil. Conforme instruções do manual EMEP, para efetuar a conversão localiza-se a pontuação bruta no quadro de normas adequado ao tipo de escola e série escolar e verifica-se qual o percentil correspondente (NEIVA, 1999).

Nas Tabelas 19 a 22 descrevem-se os resultados da distribuição dos percentis dispostos em duas colunas (pré e pós-intervenção) ao lado da coluna com os referenciais normativos (NEIVA, 1999), para cada uma das subescalas e para a escala total.

Tabela 19 – Distribuição percentil das medidas de maturidade para a escolha profissional, pré e pós-intervenção, em relação às normas da EMEP para alunos de escolas particulares da 2ª série do Ensino Médio (n = 83).

P	Determinação			Responsabilidade			Independência			Autoconhecimento			C. Realidade			Maturidade Total		
	Neiva	Pré	Pós	Neiva	Pré	Pós	Neiva	Pré	Pós	Neiva	Pré	Pós	Neiva	Pré	Pós	Neiva	Pré	Pós
1	15	15	15	23	27	27	15	20	18	12	14	15	16	13	22	113	117	126
5	20	18	18	30	31	30	24	23	22	19	15	16	23	15	24	138	121	129
10	23	20	22	34	32	33	25	24	24	22	17	18	26	21	26	142	128	130
20	29	22	28	-	36	36	28	25	26	24	19	21	29	23	28	150	134	141
25	32	23	29	37	-	37	-	-	27	25	-	22	31	24	-	157	136	148
30	33	24	32	39	38	38	30	26	28	26	20	23	32	25	29	164	139	153
40	37	25	33	40	39	40	32	28	30	27	22	25	33	27	-	172	145	162
50	39	28	35	42	40	41	33	29	31	29	-	26	35	28	31	177	150	170
60	42	30	37	43	-	43	34	30	33	30	24	28	36	29	33	184	153	174
70	44	32	39	45	-	44	36	31	35	31	26	29	38	30	34	188	157	177
75	46	33	40	-	43	45	37	32	36	32	-	-	-	32	35	192	159	179
80	-	34	41	46	45	46	38	34	37	33	27	30	40	33	36	194	163	183
90	49	37	44	48	47	48	-	38	39	34	30	32	44	34	41	199	170	188
95	-	39	46	-	48	49	-	-	-	-	31	33	46	37	42	207	175	193
99	50	43	49	50	49	50	40	40	40	35	33	35	49	38	44	215	181	198

Considerando a 2ª série do EM para alunos de escolas particulares, observa-se na coluna Maturidade Total, da Tabela 19, que enquanto os valores constantes no intervalo interquartil do referencial de Neiva (1999) corresponderam ao nível médio de maturidade (percentis 30 a 70), os valores do intervalo interquartil para a amostra do estudo referiram-se todos aos níveis abaixo de médio de maturidade da coluna Neiva (percentis 1 a 25), como se pode observar na coluna *pré* referente às condições de entrada dos jovens para a intervenção vocacional/profissional. A mesma observação dirigida aos valores da coluna Maturidade Total *pós* mostra que as pontuações da amostra alcançaram classificação diagnóstica no nível médio de maturidade após a intervenção, confirmando evolução da maturidade.

Nas subescalas observa-se que as pontuações da amostra, no geral, posicionaram-se abaixo dos referenciais normativos. Tomando a subescala determinação como exemplo, observa-se que 50% dos alunos do estudo normativo de Neiva (1999) tiveram o escore bruto superior ou inferior a 39 (percentil 50) enquanto que para o presente estudo, 50% dos alunos tiveram o escore bruto superior ou inferior a 28 na pré-intervenção, valor correspondente ao percentil 20 se classificado pelas normas do instrumento. Observa-se ainda que 70% dos alunos no estudo normativo tiveram um escore superior a 33 enquanto que para o presente estudo, 25% dos alunos tiveram um escore superior a 33 (60% na pós-intervenção). Entretanto as subescalas responsabilidade e independência mostraram valores próximos dos normativos.

Tabela 20 – Distribuição percentil das medidas de maturidade para a escolha profissional, pré e pós-intervenção, em relação às normas da EMEP para alunos de escolas públicas da 2ª série do Ensino Médio (n = 27).

P	Determinação			Responsabilidade			Independência			Autoconhecimento			C. Realidade			Maturidade Total		
	Neiva	Pré	Pós	Neiva	Pré	Pós	Neiva	Pré	Pós	Neiva	Pré	Pós	Neiva	Pré	Pós	Neiva	Pré	Pós
1	16	14	22	20	31	29	13	17	21	11	15	14	17	18	21	101	115	121
5	20	18	24	27	33	33	18	19	22	17	16	17	19	21	22	119	118	128
10	24	19	26	29	34	34	21	21	23	20	17	21	22	22	24	129	121	138
20	27	21	29	31	35	38	23	23	25	-	18	-	25	24	26	136	127	147
25	28	22	30	32	36	-	-	23	26	22	19	22	-	24	28	140	132	154
30	29	23	31	34	36	39	24	24	-	24	20	23	27	25	29	142	134	157
40	31	24	33	36	37	41	25	26	27	25	21	24	29	26	31	148	138	159
50	33	25	36	39	38	-	26	27	29	26	22	25	31	27	32	157	142	165
60	36	26	38	41	39	43	28	28	31	27	23	27	33	29	33	163	147	170
70	38	27	38	42	40	45	31	29	34	28	-	-	34	30	34	167	148	174
75	40	28	39	43	42	46	32	-	35	29	24	28	35	-	36	171	150	176
80	41	30	39	44	43	-	33	30	36	30	26	-	36	32	37	176	153	176
90	43	34	43	47	45	48	35	33	-	31	27	30	38	37	39	184	161	191
95	46	38	46	48	47	-	38	34	-	33	-	32	41	38	40	190	164	195
99	48	40	46	50	49	50	40	36	39	35	28	34	48	39	47	199	166	197

Com relação aos valores referentes a 2ª série do EM para os alunos de escolas públicas, observa-se na coluna Maturidade Total que a pontuação da amostra na pré-intervenção apresentou valores inferiores aos referenciais de Neiva (1999). No entanto, na coluna pós-intervenção os valores da amostra apresentaram pontuações superiores às normativas.

No geral, as pontuações da subescala autoconhecimento foram inferiores na pré-intervenção, mas na pós-intervenção se equiparam às de Neiva. Já a subescala conhecimento da realidade, particularmente no 1º quartil, apresentou pontuações bem próximas das normativas na coluna da pré-intervenção, mas em sua maior parte foram inferiores só equiparando-se às de Neiva na pós-intervenção. Para as subescalas responsabilidade e independência observa-se pontuações muito semelhantes às referenciais em ambas as colunas.

Diferentemente, a subescala determinação apresentou valores mais distantes dos normativos. Para esta subescala, a Tabela 20 mostra que todas as posições do intervalo interquartil da amostra do estudo foram inferiores às de Neiva.

De modo geral as pontuações da pós-intervenção alcançaram ou foram levemente superiores aos valores de Neiva na escala total e subescalas.

Tabela 21 – Distribuição percentil das medidas de maturidade para a escolha profissional, pré e pós-intervenção, em relação às normas da EMEP para alunos de escolas particulares da 3ª série do Ensino Médio (n = 246).

P	Determinação			Responsabilidade			Independência			Autoconhecimento			C. Realidade			Maturidade Total		
	Neiva	Pré	Pós	Neiva	Pré	Pós	Neiva	Pré	Pós	Neiva	Pré	Pós	Neiva	Pré	Pós	Neiva	Pré	Pós
1	16	14	19	23	28	25	17	15	16	17	11	15	22	15	19	127	118	125
5	27	18	24	31	29	30	21	19	21	19	15	18	27	20	23	140	124	135
10	30	20	26	34	31	33	22	22	23	22	17	20	28	22	26	147	127	142
20	36	22	29	37	35	36	25	23	24	24	-	21	30	-	29	160	134	148
25	37	23	31	38	36	37	-	24	25	25	19	22	32	25	-	167	136	151
30	39	24	32	39	37	38	26	25	26	27	20	22	33	26	30	171	139	154
40	42	27	34	41	39	40	29	26	27	28	21	24	34	28	32	177	144	158
50	44	28	36	42	40	42	31	28	29	29	23	26	36	29	33	182	146	164
60	46	30	38	43	41	43	34	29	30	31	24	27	39	30	34	189	151	169
70	47	32	41	45	43	44	36	-	32	32	25	28	40	32	36	192	157	174
75	48	-	42	-	44	-	37	32	33	-	26	29	41	33	37	196	159	178
80	-	34	43	46	45	45	-	33	35	33	27	30	43	34	39	198	162	183
90	-	38	46	48	46	48	39	36	38	34	29	32	45	36	41	204	170	190
95	-	41	47	49	48	49	-	38	-	-	31	34	47	39	44	208	176	200
99	50	44	50	50	50	50	40	40	40	35	33	35	49	43	49	217	190	210

Para os estudantes da 3ª série do Ensino Médio das escolas particulares, observa-se que na coluna Maturidade Total pré-intervenção todos os valores são inferiores aos de Neiva. Com exceção das três últimas posições do 3º quartil, todas as demais pontuações da coluna Maturidade Total pré são equivalentes às pontuações do 1º quartil da coluna de Neiva (percentis 1 a 25). Destaca-se que as pontuações da coluna pós-intervenção, de modo geral, também permaneceram em posições inferiores às do estudo normativo.

Com relação às subescalas, observa-se a mesma tendência se repetir com pontuações inferiores na coluna pré, com exceção da subescala responsabilidade em que os valores se equiparam aos de Neiva na pré-intervenção e se mantiveram na pós-intervenção. A subescala independência apresentou valores muito próximos aos de Neiva no 1º e no 3º quartil, distanciando-se na direção da mediana, tornando-se gradualmente inferiores.

Tomando como referência o 1º e o 3º quartil, observa-se na Tabela 21, valores extremos (percentis 1 e 99) bem aproximados para as pontuações de todas as subescalas e escala total, em especial na pós-intervenção para a posição percentil 99, em que se observa valores idênticos para as subescalas responsabilidade e independência nas três colunas.

Tabela 22 – Distribuição percentil das medidas de maturidade para a escolha profissional, pré e pós-intervenção, em relação às normas da EMEP para alunos de escolas públicas da 3ª série do Ensino Médio (n = 127).

P	Determinação			Responsabilidade			Independência			Autoconhecimento			C. Realidade			Maturidade Total		
	Neiva	Pré	Pós	Neiva	Pré	Pós	Neiva	Pré	Pós	Neiva	Pré	Pós	Neiva	Pré	Pós	Neiva	Pré	Pós
1	18	13	21	21	22	27	12	19	20	11	14	17	11	13	15	108	116	126
5	21	16	26	25	27	30	18	21	23	17	16	19	16	18	21	118	123	136
10	23	20	28	28	32	33	21	23	24	19	18	21	20	19	26	127	127	140
20	27	22	31	32	35	-	23	24	25	21	20	22	25	23	-	133	131	148
25	28	-	32	33	-	36	-	25	26	22	21	23	26	24	-	137	134	153
30	29	24	33	34	36	38	24	25	27	23	22	24	27	25	29	139	136	155
40	31	27	35	36	39	40	26	27	28	24	23	25	29	27	31	146	142	161
50	34	29	37	38	40	42	27	28	30	26	24	26	30	28	32	154	146	166
60	36	31	39	41	41	43	29	29	32	27	25	27	31	29	34	160	152	170
70	39	32	41	42	-	44	30	31	34	-	26	29	-	30	-	167	155	176
75	41	33	-	43	43	45	31	32	-	28	27	30	34	-	35	172	160	180
80	42	35	43	45	44	46	32	33	35	29	28	31	36	31	37	176	162	183
90	45	38	46	47	46	48	35	35	39	31	30	32	39	33	40	185	167	194
95	48	42	48	49	48	-	38	38	-	32	31	34	42	37	42	192	177	204
99	50	46	50	50	50	50	40	40	40	35	34	35	47	38	50	211	195	219

A Tabela 22, referente aos estudantes da 3ª série do Ensino Médio das escolas públicas, apresenta na coluna Maturidade Total que as pontuações da amostra na pré-intervenção são aproximadas às de Neiva no 1º quartil, com diminuição dos valores na direção do 3º quartil. No entanto, na coluna pós-intervenção as pontuações da amostra superaram as pontuações do referencial normativo.

Para as subescalas determinação e conhecimento da realidade, observa-se na coluna da pré-intervenção que as pontuações foram, de modo geral, inferiores às do referencial de Neiva, com os valores ficando mais próximos aos referenciais na pós-intervenção.

No entanto, a subescala responsabilidade diferencia-se do padrão das demais, com pontuações aproximando-se mais dos valores normativos, tanto na pré como na pós-intervenção, com pontuações levemente superiores. Já nas subescalas independência e autoconhecimento as pontuações se equiparam na pré-intervenção e foram também levemente superiores na pós-intervenção.

Em termos gerais, na distribuição da posição percentil, conforme pode ser observado nas Tabelas 19 a 22, os escores da amostra do presente estudo posicionaram-se abaixo da pontuação normativa de Neiva (1999). As normas da EMEP para os alunos das 2as e 3as séries do Ensino Médio discriminadas por tipo de escola (pública ou particular) apresentam posições percentis com escores mais elevados do que os da presente investigação. Isto vem a

confirmar o fato de ser esta uma amostra clínica, referente a pessoas que necessitaram e buscaram a Orientação Vocacional/Profissional.

No entanto, no conjunto, observa-se que nas categorias extremas das posições as diferenças tenderam a diminuir, com os valores da amostra assemelhando-se mais aos das normas do instrumento. As pontuações mais marginais, correspondentes ao percentil 1 ou 99, classificados como muito inferior ou muito superior, são relativamente compatíveis entre ambos, mudando gradualmente conforme vão se aproximando das posições mais centrais na direção da mediana, que é o centro da distribuição. Isso ocorre, como pode ser observado nas Tabelas 19 a 22, para quase todas as subescalas e para a escala total. Verifica-se, entretanto, algumas variações para as subescalas responsabilidade e independência em alguns dos subgrupos da amostra, como anteriormente apresentado nesta seção.

Cumprir esclarecer, mais uma vez, que a 1ª série do Ensino Médio não foi incluída nessas análises devido ao número reduzido de sujeitos para a categoria ($n = 9$) e que as tabelas referentes aos alunos da 3ª série do Ensino Médio incluem os alunos que a concluíram, procedimento previsto na padronização do instrumento.

4.5 Comparação da maturidade para a escolha profissional dos adolescentes que permaneceram até o final do processo de intervenção vocacional/profissional com aqueles que o interromperam.

Nem todos os adolescentes inscritos no SOP iniciaram o processo de orientação após a entrevista de triagem. Há os que desistiram antes do início da intervenção (desistentes) e os que, após a participação em um ou mais encontros, o interromperam (abandonadores). No entanto, muitos entre estes não-concluintes foram submetidos à EMEP nos contatos iniciais, mesmo não tendo participado de um único encontro, pois houve situações de pesquisa em que o instrumento EMEP foi aplicado já na entrevista de triagem. Cumprir esclarecer que para a comparação das medidas de maturidade para a escolha profissional entre concluintes e não-concluintes, foram consideradas conjuntamente as duas situações de interrupção do processo de orientação: desistentes ($n = 27$) e abandonadores ($n = 165$). Os resultados para essa comparação foram obtidos por meio do teste *t – Student para amostras independentes* e pode ser observado na Tabela 23.

Tabela 23 – Comparação da maturidade para a escolha profissional inicial (total e subescalas), em função da permanência no processo de intervenção entre concluintes (n = 556) e não-concluintes (n = 192).

Escalas	Permanência	Média	IC (95%)		Mínimo	Máximo	p-valor
Determinação	Concluinte	28,52	27,93	29,10	12	50	0,037*
	Não-concluinte	29,76	28,74	30,77	13	50	
	Diferença	-1,24	-2,40	-0,08			
Responsabilidade	Concluinte	39,51	39,05	39,98	20	50	0,124
	Não-concluinte	38,78	37,91	39,65	21	50	
	Diferença	0,73	-0,20	1,67			
Independência	Concluinte	28,42	27,96	28,88	9	40	0,637
	Não-concluinte	28,64	27,83	29,44	8	40	
	Diferença	-0,22	-1,12	0,69			
Autoconhecimento	Concluinte	23,07	22,68	23,46	8	35	0,214
	Não-concluinte	23,56	22,89	24,24	7	35	
	Diferença	-0,49	-1,26	0,28			
Conhec. Realidade	Concluinte	28,40	27,92	28,88	11	47	0,382
	Não-concluinte	28,83	27,98	29,67	12	45	
	Diferença	-0,43	-1,38	0,53			
Maturidade Total	Concluinte	147,93	146,52	149,33	103	201	0,296
	Não-concluinte	149,56	146,74	152,38	74	198	
	Diferença	-1,63	-4,52	1,24			

*significância estatística

A análise comparativa da maturidade para a escolha profissional, no início do processo de intervenção, entre os usuários concluintes (n = 556) e não-concluintes (n = 192), mostrou não haver diferença estatisticamente significativa para a maturidade total e subescalas responsabilidade, independência, autoconhecimento e conhecimento da realidade. No entanto, conforme apresenta a Tabela 23, os resultados mostraram haver diferença estatisticamente significativa para a subescala *determinação* (p = 0,037). Favorável ao não-concluinte, este resultado permite afirmar que os adolescentes da amostra que não permaneceram até o final do processo de intervenção vocacional/profissional apresentavam-se mais determinados quanto à escolha profissional do que aqueles que concluíram o processo.

DISCUSSÃO

5 DISCUSSÃO

Considerando a importância de que se reveste o construto maturidade para a escolha da carreira, o presente estudo objetivou investigar, a partir da teoria da Psicologia Vocacional desenvolvimentista e de uma compreensão psicodinâmica do desenvolvimento humano, a maturidade para a escolha profissional, avaliada com a EMEP (NEIVA, 1999), em adolescentes que passaram por processo de intervenção vocacional/profissional num serviço-escola de uma universidade pública.

Tendo em vista os vários objetivos e a extensão dos resultados deste estudo, avaliou-se necessário organizar a presente Discussão em tópicos para facilitar a apresentação das análises. Em cada tópico serão retomados os principais resultados à luz da literatura científica da área.

◆ A caracterização sociodemográfica dos usuários do SOP

O primeiro objetivo específico do estudo foi caracterizar os adolescentes que buscam o Serviço de Orientação Profissional (SOP), conforme sexo, idade, série escolar, escolaridade dos pais, tipo de escola, modalidade de atendimento e permanência no processo. Do levantamento efetuado junto aos registros documentais do serviço de Orientação Vocacional/Profissional foi se delineando o perfil dos adolescentes usuários do SOP.

Dentre os jovens que buscaram atendimento nos anos de 2001 a 2006, foi possível observar a predominância do sexo feminino e a regularidade da frequência de sua distribuição pelos anos de atendimento. A procura por serviços de Orientação Vocacional/Profissional pelo sexo feminino é destacada também em outros estudos da área (MELO-SILVA; JACQUEMIN, 2001, MELO-SILVA et al., 2004) e parece se configurar como uma questão de gênero a maior preocupação feminina com questões relacionadas ao autoconhecimento.

Pode-se verificar que a maior parcela dos adolescentes cursava a terceira série do Ensino Médio, com 16 e 17 anos de idade, em sua maioria. Observou-se que a idade está fortemente associada à série escolar, de forma que as análises foram feitas com base nas séries escolares. Destaca-se que a revisão da literatura efetuada e apresentada neste estudo mostra o predomínio de intervenções com esta população, sobretudo no Brasil (ARRUDA, 2009, BALBINOTTI, 2006, CORLATTI, 2009, ESBROGEO, 2008, LOBATO; KOLLER, 2003, MELO-SILVA; OLIVEIRA; COELHO, 2002, NEIVA, 1998, 2003, NEIVA et al. 2005, NOCE, 2008).

Ainda com relação às séries escolares, neste estudo houve reduzida procura por jovens que cursam a primeira série, o que demonstra, de certa forma, ainda não haver preocupação com a escolha para essa parcela da população. Por outro lado, pode-se inferir que os adolescentes da primeira série do Ensino Médio que buscam o serviço estejam mais preocupados, ansiosos ou, ainda, que poderiam estar em atendimento por iniciativa dos pais. Futuras pesquisas poderiam problematizar a questão e aprofundar estudos no sentido de investigar como esses adolescentes lidam com a escolha da carreira. Segundo Melo-Silva e Jacquemin (2001) o comprometimento e a ansiedade se alteram em função da série escolar e das diferenças e particularidades de cada um. Entretanto, as questões mais prementes, causadoras de ansiedade diante das dúvidas sobre a escolha da profissão, parecem emergir na faixa etária dos 16-17 anos. É nesta faixa de idade que a maior parte dos adolescentes procuram o SOP, enquanto se encontram finalizando o Ensino Médio, ou ainda com um pouco mais de idade, quando nos cursos pré-vestibulares.

Neste período da vida, denominado por Super (1963) de estágio exploratório, o jovem está particularmente mais exposto às expectativas sociais relacionadas à escolha da carreira, quando o sistema educacional brasileiro exige dele decisão. Espera-se que o adolescente tenha capacidade para lidar com essas expectativas e exigências, tanto sociais como dele próprio, para que possa realizar uma integração e escolher um papel vocacional dentre os vários possíveis (NILES; HARRIS-BOWLSBEY, 2005, SUPER, 1963, 1990).

Retomando o primeiro objetivo desta investigação, observou-se que os adolescentes da amostra, em sua maior parte, eram provenientes de escolas da rede particular de ensino. Possivelmente porque tais jovens aspiram à universidade, mais do que a maioria que cursa o Ensino Médio público. Em geral, na realidade brasileira, os adolescentes que cursam o ensino público são oriundos de famílias que enfrentam limitações de ordem econômica, necessitam de se inserir mais cedo no mercado de trabalho e muitas vezes desconhecem os serviços de orientação. Alguns buscam cursos universitários noturnos para adequar as possibilidades de estudo e trabalho, assim como existem aqueles que realizam, também, o Ensino Médio em período noturno. Estudo de Sparta e Gomes (2005) discutiu a importância atribuída ao Ensino Superior por alunos do Ensino Médio e encontrou que o vestibular é a escolha dominante entre as alternativas de atividades a serem assumidas pelos jovens, após o término dos estudos, tanto pelos alunos de escolas particulares quanto das escolas públicas. Entretanto, as maiores concentrações em escolhas para curso profissionalizante e ingresso no mercado de trabalho foram dos alunos das escolas públicas. Deve-se considerar que os processos decorrentes do modo de produção capitalista afetam a todos os trabalhadores e as decisões

relativas à carreira se dão em contextos com diferentes graus de liberdade de escolha (FERRETTI, 1992, NAVARRO; PADILHA, 2007).

Outra característica considerada relevante para compor o perfil sociodemográfico dos usuários do SOP é o nível de escolaridade dos pais (CORLATTI, 2009, SPARTA; GOMES, 2005). De acordo com os resultados atuais, foi identificada maior procura pelo serviço por adolescentes filhos de pais com Ensino Superior e Ensino Médio. Esse resultado sugere que o nível de escolaridade dos pais está associado à busca dos adolescentes por Orientação Vocacional/Profissional, indicando que os pais com maior escolaridade encaminham seus filhos para a orientação profissional. Como a escolaridade dos pais se insere entre indicadores de nível socioeconômico, futuros estudos poderiam explorar esta relação em conjunção com o desenvolvimento da maturidade dos filhos. Corlatti (2009) observou em seu estudo que, de maneira geral, a distribuição do nível de escolaridade dos pais, no caso do Ensino Médio, mostrou-se compatível com a classe socioeconômica predominante naquela amostra (média e média-baixa).

Dando sequência à discussão dos Resultados apresentados, no que diz respeito à modalidade de atendimento em Orientação Vocacional/Profissional, observou-se que os adolescentes foram atendidos predominantemente na modalidade grupal. A modalidade de intervenção em grupo tem sido amplamente utilizada nos serviços de orientação profissional em contextos psicológicos e educativos. Há inúmeras vantagens na intervenção em grupo já apontadas na literatura por Carvalho (1995), Lucchiari (1993) e Melo-Silva e Jacquemin (2001). Como há impossibilidade de se atender individualmente tão vasta demanda, no SOP reservam-se as vagas de atendimento individualizado para as situações que requerem esse tipo de modalidade de intervenção. Uma das situações em que isso ocorre é quando há dificuldade expressa para participar de processos grupais ou ainda quando há experiência anterior de participação em intervenção em grupo que se revelou insuficiente. Existem também outras particularidades, como nos casos em que é situação de segunda escolha (ou re-orientação profissional), casos em que há demanda de psicoterapia ou quando, ainda que o cliente seja elegível para intervenção em grupo, não há compatibilidade de horário entre o oferecimento de vagas nos grupos e as possibilidades do cliente. Isso mostra que o serviço tem sido abrangente, pois, ao mesmo tempo que prioriza o atendimento grupal, contempla o atendimento de situações particulares dos indivíduos. Por outro lado, é importante que os atendimentos sejam em grupo, pois ampliam o alcance dos serviços, sendo relevante do ponto de vista social a prestação de serviços à comunidade (MELO-SILVA; JACQUEMIN, 2001).

Foi possível observar, ainda, que a maior parte dos jovens concluiu o processo de

intervenção vocacional/profissional permanecendo até o seu encerramento, durante o período analisado. O trabalho no SOP tem duração média de 10 a 12 encontros semanais que propiciam, entre as atividades, tempo para elaborações internas decorrentes dos conteúdos temáticos dos encontros. Compartilhar as experiências e a possibilidade de dividir angústias e ansiedades deste momento que estão vivendo, favorece o estabelecimento de vínculos entre os participantes e favorece atividades reflexivas (CARVALHO, 1995). A permanência no processo de intervenção psicológica vocacional/profissional até a sua conclusão pode ser um indicador do empenho dos jovens na tarefa de construção da identidade ocupacional ou profissional. Em contraste, existem aqueles que interrompem e desistem ou abandonam o processo de intervenção vocacional/profissional.

Dentre os motivos ou hipóteses prováveis para esta interrupção podem ser considerados: (a) a inserção de outras atividades de ensino na agenda do orientando, como por exemplo, aulas de língua estrangeira, plantões na escola, entre outras atividades extracurriculares, (b) o fato de o jovem chegar antecipadamente a uma tomada de decisão quanto a sua escolha profissional, talvez porque já estivesse perto dessa definição; (c) incompatibilidade de horários com os agendados para o atendimento; (d) o modelo de intervenção proposto pelo SOP pode não corresponder às expectativas dos usuários, ou ainda (e) por dificuldades próprias dos adolescentes em vincular-se ou mesmo para lidar com o seu processo de escolha da profissão. Lhullier e Nunes (2004) destacam que os motivos de interrupções nos atendimentos psicológicos podem estar relacionados a variáveis do paciente, da instituição, do tratamento ou do terapeuta. Em relação a variáveis da instituição e do tratamento, é importante destacar que esforços do serviço são traçados de modo a favorecer a adesão ao tratamento.

Em suma, os resultados até aqui apresentados e discutidos caracterizam o perfil sociodemográfico dos clientes do SOP, atendidos no período de 2001 a 2006: em sua maior parte são adolescentes do sexo feminino, cursam a 3ª série do Ensino Médio, são filhos de pais com Ensino Superior e estudam em escolas particulares. Esses resultados confirmam as hipóteses inicialmente levantadas por este estudo (H1 a H4). Entende-se a maior demanda de jovens do sexo feminino possivelmente associada a questões de gênero; a predominância de alunos da terceira série do Ensino Médio associada à proximidade da primeira experiência do vestibular e, principalmente, esses resultados circunscrevem a amostra como parte de uma população que, de modo geral, possui nível socioeconômico, educacional e cultural que possibilita aos filhos o acesso à universidade.

◆ Perfil de maturidade para a escolha profissional dos adolescentes

Discutem-se agora os resultados do segundo objetivo específico do presente trabalho, que diz respeito à avaliação e classificação diagnóstica da maturidade para a escolha profissional (e as subdimensões) no início do processo de intervenção para os adolescentes submetidos à EMEP. Esses resultados apresentaram o perfil de maturidade dos clientes do SOP que buscaram o serviço no período abordado por este estudo (2001 a 2006).

De modo geral, os adolescentes usuários do SOP possuem nível de maturidade para a escolha profissional classificado como abaixo de médio, com base no referencial normativo de Neiva (1999), indicando que os adolescentes da amostra estudada necessitavam desenvolver atitudes e adquirir conhecimentos para tomar uma decisão madura e consciente quanto à escolha da profissão. Isto reflete características que são esperadas para uma amostra clínica, mostrando que os adolescentes que necessitam de Orientação Vocacional/Profissional, de modo geral, apresentam baixa maturidade para a escolha profissional.

Os adolescentes da amostra também foram avaliados com o nível abaixo de médio nas subescalas determinação, autoconhecimento e conhecimento da realidade educativa e socioprofissional, necessitando de intervenção nestas dimensões em particular. Estes resultados confirmaram a hipótese inicial de que os adolescentes que buscam o SOP apresentam nível baixo de maturidade para a escolha profissional, o que também foi possível identificar no estudo de Esborgeo (2008). No entanto, os resultados referentes às subescalas responsabilidade e independência apontaram nível médio de maturidade para os adolescentes e sugerem que aqueles que buscam a Orientação Vocacional/Profissional estão medianamente preocupados com a decisão da carreira e empreendendo ações pra efetivá-la, sendo, uma delas a procura por ajuda para o seu processo de decisão.

Em estudo realizado com adolescentes que buscaram os serviços do SOP, Esborgeo (2008) usou a medida da maturidade como critério para formar grupos contrastantes numa investigação com estudantes das três séries do Ensino Médio, objetivando investigar a busca de informação sobre as profissões por parte dos estudantes. Conforme Esborgeo (2008), a classificação diagnóstica da maturidade, que definiu a pertença a cada um dos grupos, com vinte integrantes cada, encontrou nível de maturidade abaixo da média (muito inferior e inferior) e na média (médio inferior e médio), obtidos com a EMEP (NEIVA, 1999). A autora considerou, ao discriminar os grupos, que adolescentes com maior nível de maturidade não apresentariam as mesmas necessidades, em termos de atividades grupais, que aqueles com maturidade inferior. No entanto, os grupos formados diferenciaram-se pouco em termos de maturidade para a escolha profissional. Isto foi compreendido em função da composição dos

grupos envolver pessoas que procuraram espontaneamente os serviços do SOP (ESBROGEO, 2008), ou seja, também uma amostra clínica. Segundo Esbrogio (2008), sujeitos que se classificam em níveis de médio superior a muito superior “[...] apresentam mais recursos internos para efetivar a escolha da profissão e são em menor número no SOP, inviabilizando a constituição de um grupo nesses níveis de maturidade” (ESBROGEO, 2008, p.91).

Por outro lado, no estudo de Noce (2008), com amostras da população com características normativas, ou seja, não-clínicas, foi possível obter grupos compostos por adolescentes da terceira série do Ensino Médio público efetivamente contrastantes com relação ao nível de maturidade para a escolha profissional, também mensurados com a EMEP (NEIVA,1999). A referida autora verificou diferenças estatisticamente significativas entre os grupos estudados, sendo um deles composto por indivíduos com alto índice de maturidade para a escolha profissional (pontuação média na EMEP de 187,6 pontos) e o outro com indivíduos com baixo índice de maturidade (pontuação média na EMEP de 127,3). No mesmo sentido, Corlatti (2009), com uma amostra de 773 adolescentes da terceira série do Ensino Médio público, visando avaliar a associação da maturidade à experiência prévia de trabalho, verificou resultados que apontaram nível médio de maturidade, com a utilização da EMEP, para a amostra como um todo (pontuação média EMEP de 162,26) e para os grupos separadamente com experiência (163,92) e sem experiência profissional (161,46).

Retomando a discussão dos resultados deste estudo, as evidências mostraram que, de modo geral, os adolescentes que buscaram o serviço para a Orientação Vocacional/Profissional no período estudado (2001 a 2006) apresentaram níveis de maturidade para a escolha profissional abaixo de médio, de acordo com Neiva (1999), o que os caracteriza como uma amostra clínica, representante da população que normalmente busca os serviços do SOP. Isto responde afirmativamente à hipótese deste estudo que supôs nível baixo de maturidade para os clientes do SOP (H5).

Considera-se que o baixo nível de maturidade possa justificar a procura dos adolescentes pela Orientação Vocacional/Profissional. Isto evidencia que, provavelmente, essas pessoas percebiam a necessidade de ajuda para o enfrentamento de dificuldades relacionadas a escolha da carreira, principalmente com relação a definir-se em uma escolha sentindo-se seguro e também a necessidade de aprofundar a exploração de si e da realidade.

Do ponto de vista do serviço, os resultados encontrados sugerem o desenvolvimento de intervenções mais direcionadas a determinadas subdimensões da maturidade, particularmente a determinação, o autoconhecimento e o conhecimento da realidade. Chega-se a esta conclusão com base nos resultados apontando o nível de maturidade dos usuários

como abaixo de médio para estas subescalas, embora também seja necessário desenvolver a responsabilidade e a independência, uma vez que os jovens parecem estar medianamente preocupados com a questão profissional (subdimensão responsabilidade) e com as influências sobre ela (subdimensão independência).

◆ **Perfil de maturidade dos usuários e características sociodemográficas**

Verificar como a maturidade para a escolha profissional varia em função das características sociodemográficas, da modalidade do atendimento e da permanência no processo, no início da intervenção vocacional/profissional, foi a meta do terceiro objetivo específico do trabalho. Em outras palavras, buscou-se investigar como os adolescentes são classificados quanto ao nível de maturidade no interior dos subgrupos.

Verificou-se que, nas condições de entrada, tanto as adolescentes do sexo feminino como os adolescentes do sexo masculino se apresentam para o processo de orientação com nível de maturidade para a escolha profissional abaixo de médio na maturidade total e subescalas determinação, autoconhecimento e conhecimento da realidade. No entanto, para as subescalas responsabilidade e independência o nível de maturidade foi médio para os dois sexos. Essa mesma tendência que também já havia sido observada quando da classificação diagnóstica da maturidade para o conjunto dos adolescentes, exposta no item anterior, repete-se novamente com relação ao sexo e com as demais variáveis do estudo.

Ao iniciarem a intervenção, os subgrupos dos adolescentes, discriminados em função das variáveis: série escolar, tipo de escola, nível de escolaridade dos pais e permanência no processo, também apresentaram nível de maturidade para a escolha profissional abaixo de médio na maturidade total e subescalas determinação, autoconhecimento e conhecimento da realidade, tendo as subescalas responsabilidade e independência classificadas com nível médio, com variações quanto à 1ª série do Ensino Médio, tipo de escola pública e a escolaridade dos pais.

A 1ª série do Ensino Médio apresentou um resultado atípico com relação às demais séries escolares. Nesta amostra, esse grupo (1ª série) diverge dos achados de outros estudos que apontam a maturidade associada à idade (CREED; PATTON, 2003, NEIVA, 1998, PATTON; CREED, 2001), sobretudo nas dimensões: determinação, independência e autoconhecimento, que se apresentaram no nível médio. Nas outras séries a classificação no nível médio foi nas dimensões responsabilidade e independência. Os resultados sinalizam que no planejamento da intervenção com jovens da 1ª série a dimensão responsabilidade é a que precisa ser melhor trabalhada, seguida da dimensão conhecimento da realidade, ambas

classificadas com nível abaixo de médio. Cabe destacar que nessa série ocorre a transição do Ensino Fundamental para o Médio, aumentando a autonomia e a liberdade para muitos jovens. Entretanto, deve-se considerar o reduzido número de sujeitos para esta série escolar ($n = 16$).

Como exceção à tendência que vinha se apresentando com maior percentual de pessoas com nível de maturidade total abaixo de médio, observou-se maior porcentagem de adolescentes filhos de pais com Ensino Fundamental com classificação diagnóstica de maturidade total no nível médio. Esses adolescentes também se distribuíram igualmente em porcentagens de pessoas com níveis de maturidade médio e abaixo de médio na subdimensão do autoconhecimento. Por terem um conhecimento maior de si, esses jovens possivelmente lidem melhor com as questões relacionadas à escolha profissional, atingindo maior nível de maturidade total. Isto não significa que prescindam de ajuda, inclusive porque há uma parcela considerável de adolescentes filhos de pais com Ensino Fundamental que foram classificados com maturidade total abaixo de médio.

No entanto, vale o destaque para o tipo de escola pública, em que a tendência a apresentar, no início da intervenção, nível de maturidade abaixo de médio, como ocorreu com a amostra deste estudo, não se repete. A maior parte dos adolescentes das escolas da rede de ensino público que vieram em busca de Orientação Vocacional/Profissional no SOP foram classificados com nível médio de maturidade total e subescalas, com exceção da subescala determinação, classificada no nível abaixo de médio, o que explica a busca dos jovens pela intervenção vocacional/profissional, justamente por não estarem definidos e seguros com relação a suas escolhas profissionais (NEIVA, 1999). Os achados deste estudo fornecem pistas para o planejamento diferenciado de intervenções considerando as séries e a procedência escolar.

As pesquisas com a EMEP, de modo geral, não apresentam a classificação diagnóstica para a maturidade, dedicando-se mais a realizar investigações a partir dos escores médios, que permitem estatísticas. Desta forma, com exceção das variáveis série escolar e tipo de escola, cuja discriminação é necessária para a pontuação, não se encontraram estudos com classificações diagnósticas para outras variáveis, o que permitiria alguma comparação com os resultados encontrados pela presente investigação. Visando buscar essa classificação, tomando-se os escores médios discriminados por série escolar no estudo de Neiva (2003), com os 506 estudantes do Ensino Médio de escolas particulares, foi possível identificar a partir das médias EMEP, os percentis correspondentes para as três séries do Ensino Médio. Com base nos percentis, a classificação diagnóstica da maturidade atribuída aos estudantes das três séries escolares do Ensino Médio foi nível médio de maturidade para a escolha

profissional (total e subescalas), com percentis variando entre 40 e 50.

Conclui-se que o perfil de maturidade para a escolha profissional dos subgrupos dos adolescentes, em função das variáveis do estudo, apresenta nível abaixo de médio, com exceção da categoria escola pública, que foi classificada com nível médio de maturidade para a escolha profissional. Os Resultados sugerem a necessidade de disponibilizar aos estudantes do Ensino Médio o acesso à Orientação Vocacional/Profissional, de forma que possam beneficiar-se com a facilitação do processo de desenvolvimento vocacional e construção de sua identidade ocupacional/profissional. Como ressalta Noce (2008, p.71) “[...] nesta construção, o indivíduo enfrentará conflitos entre suas demandas e as da realidade, exigindo-lhe enfrentamento adequado de vários contextos até sua escolha profissional/ocupacional”. A sensação de incapacidade para decidir uma identidade ocupacional pode perturbar os jovens, como também apontou Dias (2003). Principalmente, dentre os benefícios da Orientação Vocacional/Profissional, devem-se considerar os fatores associados à promoção da saúde e da qualidade de vida.

◆ **Evolução da maturidade para a escolha profissional**

Conforme já destacado, a literatura científica da área tem apresentado diversos estudos mostrando a *evolução* da maturidade para a escolha profissional e as transformações ocorridas após a participação dos adolescentes em processos de intervenção psicológica em Orientação Vocacional/Profissional (CARBONERO; TEJEDOR, 2004, ESBROGEO, 2008, LASSANCE; BARDAGI; TEIXEIRA, 2009, LEGUN; HOARE, 2004, MELO-SILVA; OLIVEIRA; COELHO, 2002; NEIVA, 2000, NAIDOO, 1998).

Tomando-se para análise os resultados do quarto objetivo do estudo, que avalia a evolução da maturidade junto aos adolescentes que responderam a EMEP antes e depois da intervenção vocacional/profissional, constataram-se ganhos com diferenças estatisticamente significativas nesta dimensão psicológica para o conjunto dos adolescentes. Observou-se que as alterações na maturidade para a escolha profissional processaram-se no sentido desejado, verificando-se um aumento no nível da maturidade para a escolha profissional total e de todas as suas subdimensões. Isto significa que os participantes, ao final da intervenção, estavam mais determinados e seguros com relação as suas escolhas (subdimensão determinação), mais engajados no empreendimento de ações para implementá-las (responsabilidade) e demonstraram ter mais autonomia e consciência das influências (independência) do que quando iniciaram o processo de orientação. Os participantes também tiveram ganhos no autoconhecimento e no conhecimento da realidade educativa e socioprofissional.

Dos estudos internacionais em conformidade com os resultados encontrados no presente trabalho, destaca-se a pesquisa realizada por Carbonero e Tejedor (2004) realizada em uma escola da Espanha, onde avaliaram a maturidade vocacional com o *Cuestionario para la Madurez Vocacional* (CMV), antes e depois de um processo de intervenção vocacional com 179 sujeitos divididos em grupo experimental e grupo controle. O processo teve duração de treze semanas e, embora ambos os grupos tenham apresentado ganhos no desenvolvimento da maturidade para a carreira, o grupo experimental obteve maiores índices na evolução. Neste estudo os autores defendem a relevância da Orientação Vocacional/Profissional nas escolas para facilitar processos de decisão.

Com relação aos estudos realizados com a EMEP, os resultados atuais são concordantes com os de Neiva (2000). Nesta investigação, ao verificar a utilidade da EMEP como instrumento capaz de avaliar a evolução da maturidade dos orientandos, a autora constatou aumento significativo na pontuação da maturidade total e de todas as subescalas da EMEP, ao comparar resultados antes e após a intervenção vocacional/profissional em uma amostra de 45 sujeitos. Neiva (2000) concluiu que a escala detecta a evolução da maturidade e confirmou que ela pode ser utilizada como instrumento de avaliação desta evolução.

Em investigações realizadas no mesmo serviço (SOP) em que o presente estudo foi desenvolvido, Melo-Silva, Oliveira e Coelho (2002) e Esbrogeo (2008) realizaram pesquisas que mostraram evolução da maturidade para a escolha profissional (total) após a participação em processos de intervenção vocacional/profissional. No estudo de Melo-Silva, Oliveira e Coelho (2002), com uma amostra de 63 adolescentes, as autoras observaram evolução da maturidade para a escolha profissional com diferenças significativas também nas subescalas determinação, autoconhecimento e conhecimento da realidade após processo de intervenção; no entanto inexistiram diferenças estatisticamente significativas nas subdimensões responsabilidade e independência. Esbrogeo (2008) apontou evolução significativa para as subescalas determinação e autoconhecimento. Deve-se considerar que as subdimensões da maturidade para a escolha profissional constituem um conjunto de fatores afetivos e cognitivos que compõem a maturidade e, embora interligados, discriminam-se quanto às suas especificidades.

Estes e outros estudos com a EMEP (CORLATTI, 2009, LASSANCE; BARDAGI; TEIXEIRA, 2009, MOURA et al., 2005, NOCE, 2008, NOGUEIRA, 2004, VIVEIROS; JUNIOR, 2007) mostraram que a escala é um instrumento sensível e que, independentemente da abordagem do trabalho e do tamanho reduzido de algumas amostras, é capaz de mensurar a evolução da maturidade para a escolha profissional.

O resultado deste conjunto de pesquisas indica que a intervenção vocacional/profissional do SOP mostrou-se eficaz e confirma os resultados observados em outros estudos sobre avaliação do resultado das intervenções, como os encontrados em estudos desenvolvidos por Cunha e Faria (2009), Faria (2008), Faria e Taveira (2006), Fretz (1981), Königstedt (2008) e Swanson (1995). No cenário nacional destacam-se os trabalhos de Almeida (2003), Almeida e Melo-Silva (2006), Lassance, Bardagi e Teixeira (2009), Melo-Silva e Jacquemin (2001), Melo-Silva, Oliveira e Coelho (2002), entre outros. Importantes estudos meta-analíticos também foram desenvolvidos sobre a temática da avaliação dos resultados da intervenção (BROWN; KRANE, 2000, OLIVER; SPOKANE, 1988, SPOKANE; OLIVIER, 1983, WHISTON; BRECHEISEN; STEPHENS, 2003). Em consenso geral, todos os estudos tomam a mesma direção da conclusão de Spokane e Olivier (1983), a de que as intervenções vocacionais resultam ganhos para os clientes. Spokane e Olivier (1983) observaram que as pessoas que participaram de qualquer tipo de intervenção mostraram melhores resultados nas avaliações do que os que não receberam nenhum apoio vocacional (grupos controle).

A análise dos Resultados do presente estudo permite afirmar que a intervenção vocacional/profissional realizada no SOP favoreceu o desenvolvimento da maturidade para a escolha profissional dos adolescentes que buscaram pela orientação, elevando significativamente o nível da maturidade e suas subdimensões. Isto torna possível responder afirmativamente a principal hipótese deste estudo (H12), ou seja, afirmar que a intervenção psicológica em Orientação Vocacional/Profissional realizada no SOP favorece o desenvolvimento da maturidade para a escolha profissional dos adolescentes, promovendo alterações significativas.

◆ **Comparações entre categorias das variáveis**

Ainda com referência ao objetivo que examina a *evolução* da maturidade para a escolha profissional, segue a discussão dos resultados, agora com foco nas diferenças significativas encontradas nas comparações efetuadas entre os adolescentes, considerando-se os subgrupos para as variáveis do estudo. Complementarmente, foram feitas comparações entre os subgrupos também no início do processo de orientação, visando esclarecimentos adicionais.

O resultado geral dessas comparações mostrou haver diferenças significativas na evolução da maturidade para a escolha profissional (total) nas comparações efetuadas entre as categorias da variável *sexo* e, também, entre as categorias da variável *modalidade de*

atendimento, ao final do processo de intervenção. Observaram-se diferenças favoráveis ao sexo feminino e à modalidade de atendimento individual.

Retomando os Resultados quanto à variável sexo no início do processo de intervenção, a comparação da maturidade total não revelou diferenças entre os sexos, o que não confirma a hipótese que supôs as adolescentes mais maduras (H6). Entretanto, nas comparações efetuadas entre os subgrupos ao final do processo de intervenção, adolescentes do sexo feminino mostraram-se mais maduras do que adolescentes do sexo masculino, podendo-se afirmar que as adolescentes tiveram um maior desenvolvimento da maturidade total. Nas subescalas, observou-se que as adolescentes também se mostraram mais responsáveis, independentes e que desenvolveram mais o autoconhecimento do que os adolescentes do sexo masculino.

Tomando-se em conta que o sexo feminino mostrou maior maturidade na subdimensão responsabilidade no início do processo, pode-se depreender que as adolescentes, por estarem mais engajadas e preocupadas com as questões da escolha da carreira, tenham aproveitado mais as oportunidades oferecidas durante o processo de orientação, beneficiando-se mais do que os adolescentes do sexo masculino. Uma maior implicação de esforços vinculados a busca de autoconhecimento também pode ser atribuída ao gênero feminino, que se apoia na maior procura pelo atendimento no SOP por adolescentes do sexo feminino, observada em todos os anos do período pesquisado.

Acredita-se que as questões de gênero e de maturidade influenciem também na forma como os adolescentes apreendem a experiência, com as adolescentes do sexo feminino empenhando-se mais do que os adolescentes do sexo masculino. Como pontua Noce (2008) o desenvolvimento vocacional é determinado por múltiplas variáveis em interação e, neste sentido, depende das “[...] experiências do indivíduo que, por sua vez, poderá ou não aproveitar os recursos a ele disponíveis de forma efetiva ou parcial, caracterizando maior ou menor maturidade vocacional.” (NOCE, 2008, p. 71). Considerando-se, ainda, que o desenvolvimento do autoconhecimento possa favorecer a autonomia das pessoas, isto pode ter contribuído para as adolescentes tornarem-se mais independentes e menos suscetíveis às influências, após o processo de intervenção.

Os resultados de maturidade favoráveis ao sexo feminino seguem as orientações da literatura científica da área. Conforme exposto por Patton e Lokan (2001), em estudo de revisão, a maior parte das pesquisas internacionais aponta o sexo feminino como mais maduro para a escolha da carreira, sendo que poucas encontram o resultado contrário. Na revisão da literatura realizada para o presente estudo, resultados favoráveis ao sexo feminino foram

encontrados por Creed e Patton (2003), Lee (2001) e Patton e Creed (2001), no cenário internacional. Em contraste, os estudos de Barnes (2001) e Powell e Luzzo (1998) não chegaram às mesmas conclusões, tendo estes últimos explicado a ausência de diferenças entre os sexos em função dos sujeitos já terem participado de programas de desenvolvimento da carreira, que nivelaram a maturidade.

Patton, Bartrum e Creed (2004) realizaram interessante estudo com 467 estudantes australianos e observaram diferenças de gênero nas correlações entre variáveis componentes da maturidade para a carreira (comportamentos de exploração, planejamento, metas, otimismo, autoestima, expectativa de carreira). O estudo, utilizando uma versão do CDI-A, não menciona índices de maturidade total, destacando as diferenças nas correlações entre as variáveis que são atribuídas ao gênero.

Dos estudos pesquisados no cenário brasileiro, particularmente com a EMEP, nos resultados de Neiva et al. (2005) as adolescentes do sexo feminino mostraram ter mais maturidade para a escolha profissional (total) do que os adolescentes do sexo masculino. As adolescentes destacaram-se ainda com maiores índices de maturidade nas subdimensões responsabilidade e autoconhecimento.

Diferentemente, alguns estudos nacionais não apresentaram estes resultados, não sendo encontradas diferenças entre os sexos com relação à maturidade total (CORLATTI, 2009, NEIVA, 2003, NOCE, 2008). Entretanto, essas pesquisadoras encontraram diferenças que dizem respeito às subdimensões da maturidade, tanto favoráveis ao sexo feminino como ao sexo masculino. Neiva (2003) encontrou diferenças favoráveis ao sexo feminino com relação às subescalas responsabilidade e independência. Pesquisa efetuada por Corlatti (2009), de modo similar, confirmou os resultados estatisticamente significativos favoráveis ao sexo feminino para as mesmas dimensões responsabilidade e independência.

Até aqui, as diferenças com relação às subescalas apontadas neste conjunto de estudos realizados com a EMEP assemelham-se às encontradas na atual investigação. Na presente pesquisa as adolescentes do sexo feminino tiveram pontuações significativamente mais elevadas que os adolescentes do sexo masculino na subescala responsabilidade (antes e após a intervenção) e nas subescalas independência e autoconhecimento (após a intervenção). Ainda com relação aos resultados da EMEP, as diferenças favoráveis ao sexo masculino referiram-se, nos três estudos citados, à subdimensão conhecimento da realidade educativa e socioprofissional (CORLATTI, 2009, NEIVA, 2003, NOCE, 2008). Assim, em contraste com os resultados deste estudo, os adolescentes do sexo masculino se destacaram no conhecimento da realidade.

Finalizando a discussão quanto às diferenças apresentadas na variável sexo e ao mesmo tempo contrapondo algumas considerações anteriormente apresentadas, a literatura da área ainda traz contribuições no sentido de se considerar que a questão de gênero/sexo diferencia os grupos mais especificamente na faixa etária da adolescência. Whiston e Brecheisen (2002) ressaltaram que as diferenças entre os sexos podem estar associadas à idade, sendo esta uma variável mediadora da maturidade para a carreira, com os indivíduos apresentando diferenças quanto ao sexo que são evidentes no Ensino Médio e não mais se evidenciam na universidade.

Como já apresentado nos Resultados e anteriormente nessa seção, o presente estudo encontrou diferenças significativas em função da *modalidade de atendimento*. O conjunto dos adolescentes usuários do SOP que foram atendidos na modalidade de atendimento individual, independentemente do sexo, série escolar, tipo de escola ou nível de escolaridade dos pais, apresentaram significativa evolução da maturidade para a escolha profissional (total) quando comparados aos que estavam na modalidade grupal. Apurou-se ainda evolução significativa para as subdimensões determinação e responsabilidade. Estes resultados indicam a modalidade de intervenção individual como a mais eficaz, confirmando a hipótese do estudo que supôs esse mesmo resultado (H10).

Deve-se considerar que os jovens que participaram da modalidade individual receberam atenção individualizada, em contraste com os da modalidade grupal, na qual a atenção do psicólogo distribui-se entre todos os participantes. A relação face-a-face, com exclusividade da atenção, também favorece um maior comprometimento do cliente com o processo de orientação.

Essas evidências favoráveis à modalidade de atendimento individual mostraram-se similares às encontradas por Whiston et al. (1998) em estudo que apontou a consulta psicológica individual como a modalidade de intervenção vocacional mais eficaz. Contrariando tais conclusões, a revisão de Brown e Krane (2000) ressalta a consulta psicológica de grupo como a mais eficaz. A esse respeito, Oliver e Spokane (1988) encontraram que a intervenção individual era mais eficaz quando se considerava o número horas e sessões. Em contraste, o mesmo autor observou que, com relação ao número médio de clientes atendidos, as intervenções em grupos maiores se mostraram mais eficazes e econômicas por requererem menos horas do psicólogo. De qualquer maneira, os estudos concluem pela importância da presença do apoio do profissional especializado, ou seja, das intervenções com o auxílio do psicólogo, observando que as intervenções breves autogeridas sem o auxílio do psicólogo atingem efeitos pequenos (WHISTON; BRECHEISEN;

STEPHENS, 2003).

De acordo com Spokane (2004), o atendimento individual classifica-se como o nível mais profundo de intervenção de carreira. Nesse sentido, os resultados atuais confirmam a eficácia dessa modalidade de atendimento, sendo de certa forma esperado, já que constitui uma das hipóteses deste estudo que supõe que os adolescentes atendidos nesta modalidade sejam mais maduros.

Considera-se que esse resultado possa ajudar nas tomadas de decisões quanto à estratégia de atendimento a ser utilizada em determinadas situações. Numa situação de triagem, identificar a baixa maturidade (principalmente nas dimensões determinação e responsabilidade) pode constituir-se em indicador a ser considerado – em conjunto com outros dados coletados – na entrevista para a indicação de atendimento individual. Todavia, a modalidade grupal, além do atendimento a um maior número de pessoas, possibilita outros desenvolvimentos que não constituíram objeto de análise neste estudo, mas que podem favorecer os adolescentes frente à tarefa da escolha profissional, como o poder partilhar a experiência com outros que vivenciam a mesma época da vida e elaborar ansiedades decorrentes desse processo. Evidentemente, outros estudos (CORLATTI, 2009, ESBROGEO, 2008, LUCHIARI, 1993, MELO-SILVA; JACQUEMIN, 2001, NOCE, 2008) mostram haver inúmeros benefícios nos atendimentos em grupo, particularmente quando os processos grupais de intervenção vocacional/profissional são organizados em função da maturidade para a escolha profissional.

Os resultados do presente estudo não apresentaram diferenças estatisticamente significantes nas comparações da evolução da maturidade para a escolha profissional (total) com relação aos demais subgrupos das variáveis tipo de escola, série escolar e nível de escolaridade dos pais, conforme já apontado. No entanto, segue-se com a discussão referente às diferenças evidenciadas entre os subgrupos dessas variáveis com relação às subdimensões da EMEP, efetuadas também antes da intervenção.

Conforme exposto, inexistiram diferenças na maturidade para a escolha profissional (total) entre os adolescentes do presente estudo em função da variável *tipo de escola*, resultado que contrariou a hipótese inicialmente levantada favorável aos alunos das escolas particulares (H9). Entretanto, os adolescentes diferenciaram-se na subdimensão conhecimento da realidade educativa e socioprofissional, no início da intervenção. Verificou-se que os estudantes das escolas particulares demonstraram ter mais conhecimento da realidade educativa e socioprofissional, ao iniciarem o processo de intervenção, do que os alunos da rede de ensino público. Isto sugere a necessidade de estimular comportamentos de exploração

com busca de informação sobre cursos e profissões por parte dos estudantes da rede de ensino público. Destaca-se que não houve diferenças entre os subgrupos no final da intervenção e que os alunos de escolas da rede pública de ensino terminaram o processo com a média elevada. Pode-se afirmar que o processo de intervenção em Orientação Vocacional/Profissional beneficiou os alunos da rede pública quanto à dimensão conhecimento da realidade educativa e socioprofissional, sendo este um indicador para a elaboração de políticas públicas de orientação para a carreira.

Neste sentido, este fato sugere a necessidade de inserção de atividades relacionadas à informação educacional e profissional no currículo do Ensino Médio, sobretudo nas escolas da rede de ensino público, na direção do que se realiza internacionalmente em termos de Educação para a Carreira, prática de intervenção que pode ser realizada pelos educadores em geral, desde que treinados para tal atividade (JENSCHKE, 2002). Poucas escolas da rede de ensino particular oferecem algum tipo de atividade ligada à informação profissional, entretanto, os alunos das escolas particulares, de modo geral, têm mais condições de buscar por si os recursos e ajuda quando necessários, incluindo o auxílio da Orientação Vocacional/Profissional.

O desenvolvimento vocacional necessita de ser compreendido como um processo de aprendizagem e experiências voltadas ao conhecimento de si, das profissões e do mundo do trabalho, que deveria fazer parte do contexto escolar de forma sistematizada, o que não é, ainda, uma realidade no Brasil. Conforme Jenschke (2002), em muitos países a Orientação Vocacional/Profissional está inserida na Educação como um processo sistemático de aprendizagem desde a década de 1970, constituindo-se importante maneira de oferecer suporte às pessoas para gerenciar suas vidas e carreira, num tempo de mudanças globais e de novas formas de organização e compreensão do trabalho. De acordo com Jenschke (2002, p.23):

Considerando-se as permanentes mudanças em processo na vida social e no mundo do trabalho, as necessidades e o valor de tais programas são maiores do que eram antes. A questão parece ser de como encontrar modelos adequados a serem oferecidos, nos quais a Educação Profissional possa ser introduzida com relativa facilidade no currículo das escolas, valorizando e motivando os estudantes e, por outro lado, sendo acreditada pelos professores.

Retomando a discussão relacionada aos subgrupos dos adolescentes segundo o tipo de escola, no cenário brasileiro o estudo de Neiva et al. (2005) desenvolvido em Curitiba (PR) com uma amostra de 950 estudantes do Ensino Médio, apresentou que as pontuações obtidas com a EMEP pelos alunos das escolas particulares foram significativamente superiores às dos

alunos de escolas públicas na maturidade total e em todas as dimensões da maturidade. No entanto, em pesquisa realizada por Balbinotti e Tétréau (2006), no Rio Grande do Sul, os alunos de escolas públicas apresentaram maiores índices de maturidade vocacional, obtidos por meio do Questionário de Educação à Carreira (QEC-96), quando comparados aos das escolas particulares, independentemente do sexo, idade ou série escolar. Importa considerar que as avaliações foram efetuadas com instrumentos de medida diferenciados e essas podem ser diferenças que se atribuem aos instrumentos.

Embora o manual da EMEP não apresente o resultado com as diferenças que geraram normas diferenciadas para os tipos de escola, observa-se, nas tabelas normativas do instrumento, a pontuação da escala mais elevada para os alunos das escolas particulares. Diante desse conjunto de resultados, observa-se que, considerando o tamanho do país e a diversidade sociocultural brasileira, a construção de normas diferenciadas conforme a região pode se fazer necessária, como também já apontaram outros pesquisadores (BALBINOTTI; TÉTREAU, 2006, NEIVA et al., 2005, NOCE, 2008, URBINA, 2007).

Nos Resultados de maturidade para a escolha profissional, apresentados em função da *escolaridade dos pais*, não foram constatadas diferenças significativas na maturidade total ao se compararem os subgrupos dos adolescentes em relação ao nível educacional dos pais. Resultado que não confirmou a hipótese que supôs os adolescentes, filhos de pais com maiores níveis de escolaridade, mais maduros para a escolha profissional do que os filhos de pais sem ou com menor escolaridade (H8). No entanto, verificou-se que, de modo geral, os filhos de pais com níveis de escolaridade superior, médio e fundamental, mostraram-se mais maduros para a escolha profissional do que os filhos de pais sem escolaridade formal, nas dimensões independência e autoconhecimento, em comparação efetuada ao final do processo. Isso evidencia que esses adolescentes tornaram-se mais independentes, autônomos e desenvolveram mais a dimensão autoconhecimento do que os filhos de pais sem escolaridade formal, durante o processo. Em contrapartida, na subdimensão conhecimento da realidade os filhos de pais sem escolaridade formal mostraram-se mais maduros do que os filhos de pais com Ensino Médio, no início da intervenção.

Entende-se, inicialmente, que ambos os casos podem ser explicados pelos fatores socioeconômicos. Pais com maiores níveis de escolaridade, em geral, oferecem aos filhos melhores condições socioeconômicas, o que, de certa forma, favorece que eles se sintam mais livres e independentes para fazerem escolhas e tomarem decisões sem as limitações de ordem financeira, que restringem as escolhas às oportunidades disponíveis no mundo educacional e do trabalho. Porém, este raciocínio não auxilia no entendimento do resultado que sugere que

os filhos de pais sem escolaridade formal tenham mais conhecimento da realidade educativa e profissional no início da intervenção. A classe média, de modo geral, disponibiliza aos filhos maior capital cultural do que as classes menos abastadas. Recursos como computador, internet, tv a cabo e jornais em casa, *a priori*, favoreceriam o desenvolvimento de competências quanto ao conhecimento da realidade. Uma hipótese para essa diferença desfavorável aos filhos de pais com maior nível de escolaridade é que talvez uma parcela destes jovens não esteja aproveitando os recursos disponíveis para conhecerem as possibilidades de cursos e trabalho.

No entanto, sabendo-se que a subdimensão conhecimento da realidade refere-se a conhecimentos da realidade educativa e da realidade socioprofissional, considera-se que seria interessante para o entendimento dessa questão, em futuras explorações dos dados, uma análise quanto aos itens do instrumento separadamente por conteúdos referentes à realidade educativa e conteúdos da realidade socioprofissional, verificando-se de que forma foram respondidos pelos subgrupos dos adolescentes. Ainda assim, o resultado poderia estar enviesado pelo conhecimento da realidade que o adolescente julga ter, pois a EMEP avalia a autopercepção de conhecimento. Entretanto, estas investigações fogem aos objetivos do presente estudo.

Deve-se salientar, ainda, que a escolaridade dos pais tem sido considerada uma variável relevante dada sua relação com a escolha profissional dos filhos. Como apontaram Sparta e Gomes (2005) quanto maior o nível educacional dos pais, maior é a importância atribuída ao ingresso dos filhos em uma universidade.

Tomando-se as diferenças resultantes da comparação da evolução da maturidade dos adolescentes em função das *séries escolares*, observou-se que inexistiram diferenças significativas na maturidade total, não confirmando a hipótese de que os adolescentes da terceira série do Ensino Médio e os que já o concluíram fossem mais maduros do que os adolescentes das séries iniciais (H7). Porém, nas subdimensões determinação e conhecimento da realidade os resultados indicaram que conforme aumenta o grau de escolaridade dos adolescentes eles se tornam mais definidos e seguros quanto às escolhas e adquirem maior conhecimento da realidade. Os estudantes com Ensino Médio completo mostraram significativa evolução na determinação, comparados aos estudantes da 2ª e 3ª séries EM. Compreende-se que, além das características do desenvolvimento natural, estes jovens têm mais vivência na atual situação, sendo que, provavelmente, muitos deles podem já ter passado pela experiência de fracasso no vestibular. Considera-se que as experiências vividas na situação de escolha da carreira também evoluem (BOHOSLAVSKY, 1998) e se estendem

para outras situações da vida.

Um resultado paradoxal ocorreu com relação aos estudantes da 2ª série do Ensino Médio, que se apresentaram no final do processo de orientação mais independentes que os seus colegas da 3ª série do Ensino Médio. Nos estudos de Neiva (1998, 2003) e Neiva et al. (2005) a subescala independência também se diferenciou. A referida autora efetuou comparações e os resultados apontaram que os alunos da 2ª série EM obtiveram escores médios superiores aos da 3ª série EM. Assim como nos estudos de Neiva (1998, 2003) e Neiva et al. (2005), no presente trabalho também os resultados obtidos na escala independência surpreenderam. Contrariamente ao esperado, os alunos da 3ª série EM mostraram-se menos independentes que os da 2ª série EM, o que sugere que os alunos da 3ª série EM estariam mais sujeitos às influências. Por outro lado, os da 2ª série EM não estariam pressionados pela pressão da tomada de decisão e, portanto, mais livres para fazerem *escolhas provisórias*. A independência pode ocorrer na fantasia do adolescente. Assim, os jovens teriam a tendência de sentirem-se livres de influências, ou seja, livres da responsabilidade imediata de especificar uma escolha e por isso permitem-se sonhar e fantasiar. O momento da decisão está ainda um pouco mais adiante.

Com relação à subdimensão independência, cabe ainda tecer algumas reflexões. Entende-se que os fatores de influência são contributos da maturidade para a escolha profissional. Isto se dá porque, muitas vezes, podem oferecer dados de realidade importantes ao adolescente considerar. A influência da família, por exemplo, vai além das contribuições explícitas com relação ao curso ou à profissão. SUPER (1990, p.203) ressalta que “[...] a economia e a família influenciam o desenvolvimento de atitudes, valores e interesses”. O que se quer iluminar é que as influências existem, sejam elas da família, dos amigos, professores e até de fatores internos do indivíduo que clamam por satisfação (não necessariamente saudáveis), somados aos fatores econômicos e culturais. Entretanto, importa que o adolescente possa perceber, refletir sobre o assunto e considerar o que pode vir a ser contribuição para o seu processo de decisão nesse interjogo de influências, discriminando e fazendo escolhas com autonomia e responsabilidade. Importante se faz, pois, a consciência das influências. Nesse sentido, seria interessante realizar um estudo sobre a interpretação dos adolescentes com relação aos itens da subescala independência na EMEP.

Com base nos resultados do presente estudo, conclui-se que os adolescentes das séries iniciais necessitam de mais ajuda para o desenvolvimento de competências relacionadas à determinação e ao conhecimento da realidade, podendo beneficiar-se de um trabalho que focalize nessas dimensões, sendo que a orientação para a carreira poderia iniciar-se já na 2ª ou

até 1ª série do EM, atuando como atividade promotora de saúde.

Finalizando a análise acerca das diferenças significativas entre os subgrupos dos adolescentes que responderam à EMEP antes e após o processo de intervenção, na sequência serão discutidos os resultados do quinto objetivo do estudo, que compara a maturidade para a escolha profissional entre os concluintes do processo e os não-concluintes.

◆ **Concluintes e não-concluintes do processo de intervenção vocacional/profissional**

A comparação entre os subgrupos dos concluintes e não-concluintes do processo de intervenção não apresentou diferenças significativas em relação à maturidade para a escolha profissional (total). Este resultado não confirma a hipótese do estudo de que os adolescentes que interrompem o processo de intervenção vocacional/profissional possuem nível de maturidade inicial inferior ao dos que o concluem (H11). Entretanto, na subescala determinação, houve diferença estatisticamente significativa favorável aos que interromperam o processo. A determinação é a subdimensão da maturidade para a escolha profissional que mede o quanto o indivíduo está definido e seguro com relação a sua escolha. Uma hipótese para este resultado seria que, por estarem mais determinados, tais clientes tenham desistido do atendimento. Do ponto de vista prático, se já estão relativamente mais determinados, necessitariam de intervenções mais diretas e breves.

Convém registrar que para esta análise foi considerado o subgrupo da amostra correspondente a todos os adolescentes que concluíram o processo de orientação, independentemente de terem sido submetidos à EMEP ao final do processo (n = 556), comparados aos que não permaneceram até o seu encerramento. Os resultados encontrados podem indicar que os jovens que interrompem o processo de intervenção o fazem, entre outros motivos, possivelmente por terem tomado uma decisão quanto à escolha da profissão durante o processo.

Além da determinação, nas demais subdimensões da maturidade para a escolha profissional não houve indicação de diferença significativa. Por outro lado, podem-se levantar questões quanto à natureza do vínculo estabelecido entre esses jovens e o grupo ou o orientador, ou ainda dificuldades mais específicas do próprio adolescente em lidar com seus conflitos vocacionais, porém estes são questionamentos não pertencentes a este estudo.

◆ **Distribuição percentil da pontuação média dos usuários**

Complementarmente, a construção de valores percentis para a amostra do estudo

trouxe informações adicionais à presente investigação. Possibilitou, de modo exploratório, a comparação dos resultados do presente estudo com os da amostra normativa, referente aos sujeitos de São Paulo (NEIVA, 1999).

No geral, as pontuações de maturidade para a escolha profissional obtidas pelos adolescentes da presente amostra no início da intervenção, posicionaram-se abaixo das posições encontradas no referencial normativo para as mesmas pontuações (ou similares) relativas aos estudantes de São Paulo. Entretanto, observaram-se posições levemente superiores às dos referenciais normativos após a participação no processo de intervenção vocacional/profissional. Deve-se ressaltar que esta verificação apresenta e confirma a amostra do estudo como sendo uma amostra clínica e, principalmente, vem confirmar os resultados apontados anteriormente de que houve evolução na maturidade para a escolha profissional dos jovens.

Apesar de não terem sido efetuados testes estatísticos para essa comparação, os dados são referentes à mesma amostra do presente estudo, subgrupo dos que responderam à EMEP antes e depois da intervenção ($n = 492$), o que permite referência à evolução da maturidade durante o processo.

As posições percentis também evidenciaram que, nas condições de entrada para a participação no processo de intervenção vocacional/profissional, a subdimensão responsabilidade destaca-se com pontuação elevada e posição superior às demais, indicando que as pessoas que vêm em busca da orientação estão preocupadas com a escolha da carreira e, por isso mesmo, engajam-se em ações neste sentido buscando ajuda para sua efetivação, conforme Neiva (1999). A subdimensão do autoconhecimento é a que apresenta maior necessidade de investimento nas condições de entrada, evoluindo significativamente (clínica e estatisticamente) no decorrer do processo, mas ainda assim mantendo a pontuação e a posição percentil inferior à das demais dimensões ao término do processo.

Interessante destacar que no estudo de Corlatti (2009) com uma amostra (não clínica) de 773 adolescentes, estudantes do terceiro ano do Ensino Médio, provenientes de escolas da rede pública da cidade de Ribeirão Preto (SP), os resultados da EMEP mostraram similaridade com os encontrados na pesquisa de padronização (NEIVA, 1999). A referida autora descreveu resultados com nível médio de maturidade, sugerindo compatibilidade quanto ao nível esperado de maturidade, estando mais de acordo com os referenciais normativos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando-se os objetivos propostos para a presente dissertação de mestrado, referentes ao tema da maturidade para a escolha da carreira em adolescentes do Ensino Médio, participantes de processo de intervenção psicológica em Orientação Vocacional/Profissional, é possível concluir, com base nos resultados apresentados, que as questões do estudo foram adequadamente respondidas.

A partir dos resultados evidenciados na avaliação da maturidade dos adolescentes com a Escala de Maturidade para a Escolha Profissional (EMEP), antes e depois da intervenção vocacional/profissional, foi possível identificar sua evolução no sentido esperado e que a maturidade pode ser ativada por meio dos procedimentos de intervenção psicológica no domínio da Orientação Vocacional/Profissional. Especificamente, concluiu-se que o modelo de intervenção psicológica, em Orientação Vocacional/Profissional desenvolvido no SOP, da FFCLRP-USP, tem sido eficaz para o desenvolvimento vocacional dos participantes, com evidências de que a maturidade evolui após o processo de intervenção, confirmando a noção teórica desenvolvimentista.

A caracterização do perfil sociodemográfico e de maturidade para a escolha profissional dos jovens que buscam os serviços do SOP, forneceu informações úteis para subsidiar procedimentos de intervenção futuros, no sentido de proporcionar aos usuários intervenções direcionadas às suas necessidades. O perfil de maturidade para a escolha profissional do conjunto dos adolescentes evidenciou níveis abaixo de médio no momento de entrada no serviço e que, de modo geral, os adolescentes chegam necessitando de desenvolver o autoconhecimento e o conhecimento da realidade para adquirirem competências para a tomada de decisão. A relação do perfil sociodemográfico dos clientes com a maturidade também foi discutida no trabalho.

Embora nos resultados do estudo, fatores como o sexo e a modalidade de atendimento tenham se destacado com significância estatística, tem-se a clareza de que, mesmo considerados em suas diferenças ou diversidades, adolescentes do sexo feminino e do sexo masculino beneficiam-se com a intervenção e evoluem em seu desenvolvimento vocacional. A maior eficácia na evolução da maturidade atribuída à modalidade de atendimento individual era esperada. No entanto a sua confirmação foi sugestiva e oferece sustentação à idéia de se incluir um ou mais encontros individuais (psicólogo-orientando) nos atendimentos da modalidade grupal, que é o propósito primeiro do trabalho desenvolvido no SOP, tendo em

vista a demanda de clientes.

Da mesma forma, outros resultados foram sugestivos de contribuições aos serviços do SOP, como por exemplo, a possibilidade de se incluir a avaliação da maturidade para a escolha profissional na situação de triagem dos adolescentes, antes do início da intervenção, visando realizar intervenções diferenciadas quanto ao foco e quanto ao tempo de duração do processo. Particularmente, com tempo mais reduzido para aqueles que apresentarem maiores índices de maturidade na subdimensão determinação, considerando que os adolescentes que interromperam o processo de intervenção mostraram-se mais maduros nessa dimensão da maturidade.

Com relação à EMEP, embora o estudo não tenha tido o objetivo de validar o instrumento, acredita-se ter contribuído com a verificação de sua validade. Avaliar resultados propõe uma reflexão sobre os procedimentos normalmente realizados. Deve-se considerar que as características da população atendida precisam estar associadas aos modelos de intervenção e instrumentos utilizados.

Assim, resultados e conclusões do presente estudo circunscrevem-se aos objetivos propostos, ao alcance do instrumento usado como medida e aos próprios limites do estudo, que devem ser aqui considerados. Um dos limites a serem apontados diz respeito ao fato desta pesquisa, mesmo apresentando uma amostra numerosa, tratar-se de um estudo documental, restrito à especificidade de uma amostra clínica, o que impede outras comparações e conclusões. Complementando, deve-se considerar também que as aplicações do instrumento de medida utilizado foram realizadas por estagiários, não havendo o registro de como foram feitas nem informações sobre possíveis intercorrências ou o grau de auxílio prestado na aplicação. Consideram-se ainda os limites referentes aos próprios participantes quanto ao grau de concentração, atenção e de entendimento das instruções.

Outros aprofundamentos e relações entre variáveis poderiam ainda ser desenvolvidos, uma vez que a relação da maturidade com outras variáveis poderia indicar resultados diferentes dos aqui evidenciados. Várias pesquisas têm sido desenvolvidas sobre o construto da maturidade para a escolha da carreira, no cenário nacional e internacional, os autores reconhecem e apontam para a existência de concordâncias e divergências nos trabalhos. No entanto, apesar das críticas e das dificuldades, parece haver um consenso quanto à utilidade de se prosseguir com as investigações, dado o volume de trabalhos encontrados sobre o tema, principalmente no que se refere à relação entre dados sociodemográficos e maturidade para a carreira.

Futuros estudos poderiam explorar a relação da maturidade com outras variáveis

consideradas relevantes dentro da teoria vocacional desenvolvimentista, como a relevância do trabalho ou a saliência de papéis e o autoconceito.

O propósito do presente estudo, com foco na avaliação da maturidade, pode também avaliar o resultado da intervenção como eficaz na ativação do desenvolvimento da maturidade para a escolha profissional e, indiretamente, avaliar positivamente o serviço de orientação prestado pelo SOP. Neste sentido, o estudo contribui por associar a prática clínica à investigação e aos seus resultados. A avaliação da maturidade para a escolha profissional pode ser considerada uma dimensão psicológica chave para a avaliação do impacto da intervenção.

Finalizando, na medida em que promove o desenvolvimento do ser humano, a intervenção vocacional/profissional se caracteriza como uma medida profilática, de preservação da saúde e promotora de qualidade de vida. Ao favorecer o desenvolvimento vocacional, a intervenção contribui para que o indivíduo possa fazer escolhas profissionais que tenham sentido em sua vida, pois, retomando Antunes (2002), uma vida desprovida de sentido no trabalho não pode ser compatível com uma vida cheia de sentido fora dele.

REFERÊNCIAS

REFERÊNCIAS

- ABERASTURY, A.; KNOBEL, M. **Adolescência normal**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1981.
- ALMEIDA, F. H. **Avaliação da intervenção em orientação profissional em uma clínica escola na visão de ex-clientes**. 2003. 110 f. Trabalho de Conclusão do Curso (Psicologia) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2003.
- ALMEIDA, F. H.; MELO-SILVA, L. L. Avaliação de um serviço de orientação profissional: a perspectiva de ex-usuários. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 81-102, 2006.
- ALMEIDA, L. S.; FREIRE, T. **Metodologia da investigação em psicologia e educação**. Coimbra: Apport, 1997.
- ANTUNES, J. B.; VALDO, M.; MELO-SILVA, L. L. Uma experiência de orientação em grupo. In: MELO-SILVA, L. L.; SANTOS, M. A.; SIMÃO, J. T.; AVI, M. C. (Orgs.). **Arquitetura de uma ocupação: Orientação profissional teoria e prática**. São Paulo: Vetor, 2003. v. 1, p. 343-362.
- ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 2002.
- ACHTNICH, M. **O BBT - Teste de Fotos de Profissões: método projetivo para a clarificação da inclinação profissional**. São Paulo: CETEPP, 1991.
- ATHANASOU, J. A.; ESBROECK, R. V. (Eds.). **International handbook of career guidance**. Springer: New York, 2008.
- ARRUDA, M. N. F. **Inputs, processo e resultados: avaliação de um serviço de orientação profissional sob a perspectiva de ex-clientes**. Trabalho de Conclusão de Curso (Psicologia) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2009.
- BALBINOTTI, M. A. A. A noção transcultural de maturidade vocacional na Teoria de Donald Super. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 16, n. 3, p. 461-473, 2003.
- BALBINOTTI, M. A. A.; TÉTREAU, B. L'éducation à la carrière : une étude brésilienne de la validité transculturelle du questionnaire sur l'éducation à la carrière. **International Journal for Educational and Vocational Guidance**, Dordrecht, v. 2, n. 2, p. 101-114, 2002.
- BALBINOTTI, M. A. A.; TÉTREAU, B. Níveis de maturidade vocacional de alunos de 14 a 18 anos do Rio Grande do Sul. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 11, n. 3, p. 551-560, 2006.
- BARNES, P. E. Student career development in grade 9 and grade 12: can growth be assumed? ANNUAL CONFERENCE OF THE AMERICAN EDUCATIONAL RESEARCH ASSOCIATION, 2001, Seattle. **Proceedings...** Seattle: American Educational Research Association, 2001. p. 1-25.
- BLEGER, J. **Temas de psicologia: entrevista e grupos**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

BOHOSLAVSKY, R. **Orientação vocacional**: a estratégia clínica. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

BRASIL. Ministério de Estado Extraordinário de Assuntos Estratégicos. **Políticas sociais**: acompanhamento e análise. Brasília, DF: IPEA, 2008.

BROWN, F. G. **Principios de medición en psicología e educación**, México: Editorial El Manual Moderno, 1980.

BROWN, S. D.; KRANE, N. E. Four (or five) sessions and a cloud of dust: old assumptions and new observations about career counseling. In: BROWN, S. D.; LENT, R. W. (Eds.). **Handbook of counseling psychology**. 3rd ed. New York: Willey, 2000. p. 740-766.

BROWN, S. D.; RYAN KRANE, N. E; BRECHEISEN, J.; CASTELINO, P.; BUDISIN, I.; MILLER, M.; EDENS, L. Critical ingredients of career choice interventions: more analyses and new hypotheses. **Journal of Vocational Behavior**, Orlando, v. 62, n. 3, p. 411-428, 2003.

BUNCHAFT, G.; CAVAS, C. S. T. **Sob medida**: um guia sobre a elaboração de medidas do comportamento e suas aplicações. São Paulo: Vetor, 2002.

CALLIGARIS, C. **A adolescência**. São Paulo: Publifolha, 2000.

CARBONERO, M. A.; TEJEDOR, E. M. Autoeficácia y madurez vocacional. **Psicothema**, Oviedo, v. 16, n. 2, p. 229-234, 2004.

CARVAJAL, G. **Tornar-se adolescente**: a aventura de uma metamorfose: uma visão psicanalítica da adolescência. São Paulo: Cortez, 1998.

CARVALHO, M. M. M. Y. **Orientação Profissional em grupo**: teoria e técnica. Campinas: Editorial Psy, 1995.

COELHO, M. E. **Conhecendo as profissões com a técnica R.O**. São Paulo: CETEPP, 2001.

CORLATTI, C. T. **Maturidade para escolha e experiência profissional na adolescência**. 2009. 126 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2009.

COZBY, P. C. **Métodos de pesquisa em ciências do comportamento**. São Paulo: Atlas, 2003.

CREED, P. A.; PATTON, W. Differences in career attitude and career knowledge for High School students with and without Paid Work Experience. **International Journal for Educational and Vocational Guidance**, Dordrecht, v. 3, n. 1, p. 21-33, 2003.

CREED, P. A.; PATTON, W. The development and validation of a short form of the Australian version of the Career Development Inventory. **Australian Journal of Guidance and Counseling**, Queensland, v. 14, n. 2, p. 125-138, 2004.

CRITES, J. O. A model for the measurement of vocational maturity. **Journal of Counseling Psychology**, Washington, v. 8, n. 3, p. 255-259, 1961.

CRITES, J. O. **Administration and use manual for the Career Maturity Inventory**. 2nd ed. Monterey, CA: CTB/McGraw-Hill, 1978a.

CRITES, J. O. **Theory and research handbook for the Career Maturity**. 2nd ed. Monterey, CA: CTB/McGraw-Hill, 1978b.

CUNHA, M. C. T. C. S. B.; FARIA, L. C. Efeito da intervenção psicológica vocacional na indecisão e comportamento exploratório. **Psicologia Ciência e Profissão**, Brasília, v. 29, n. 3, p. 558-573, 2009.

DIAS, E. O. **A teoria do amadurecimento de D. W. Winnicott**. Rio de Janeiro: Imago, 2003.

DIAS, E. O. A teoria winnicottiana do amadurecimento como guia da prática clínica. **Natureza Humana**, São Paulo, v. 10, n. 1, p. 29-46, 2008.

DUARTE, M. E. Career concerns, values, and role salience in employed men. **Career Development Quarterly**, Broken Arrow, v. 43, n. 4, p. 338-349, 1995.

DUTRA, J. S. **Administração de carreiras**: uma proposta para repensar a gestão de pessoas. São Paulo: Atlas, 1996.

ERIKSON, E. H. **Identidade, juventude e crise**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1976.

ESBROGEO, M. C. **Avaliação da orientação profissional em grupo**: o papel da informação no desenvolvimento da maturidade para a escolha da carreira. 2008. 180 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2008.

FARIA, L.; TAVEIRA, M. C. Avaliação dos resultados da intervenção psicológica vocacional: um estudo de avaliação de resultados em finalistas do 3º ciclo do ensino básico. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE INVESTIGAÇÃO EM PSICOLOGIA, 6., 2006, Évora. **Anais...** Évora: Universidade, Departamento de Psicologia, 2006. p. 24-48.

FARIA, L. C. **A eficácia da consulta psicológica vocacional de jovens**: estudo do impacto de uma intervenção. 2008. 261 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, Braga, 2008.

FERRETTI, C. J. **Uma nova proposta de orientação profissional**. São Paulo: Cortez, 1992.

FRAGA, L. B. **Avaliação da intervenção em orientação profissional numa clínica-escola sob a perspectiva do ex-estagiário**. 2003. 76 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Psicologia) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2003.

FREEMAN, S. C. Donald Super: a perspective on career development. **Journal of Career Development**, Columbia, v. 19, n. 4, p. 255-264, 1993.

FRETZ, B. R. Evaluating the effectiveness of career interventions. **Journal of Counseling Psychology**, Washington, v. 28, n. 1, p. 77-90, 1981.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GOODMAN, J. Career adaptability in adults: a construct whose time has come. **Career Development Quarterly**, Broken Arrow, v. 43, n. 1, p. 74-84, 1994.

GUICHARD, J.; HUTEAU, M. **Psicologia da Orientação**. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.

HACKETT, G.; WATKINS, C. E. Research in career assessment: ability, interests, decision making, and career development. In: WALSH, W. B.; OSIPOW, S. H. (Eds). **Handbook of vocational psychology: theory, research and practice**. 2nd ed. Mahwah, NJ: Erlbaum, 1995. p. 181-216.

HILL, C. E. Almost everything you ever wanted to know about how to do process research on counseling and psychotherapy but didn't know who to ask. In: WATKINS, C. E.; SCHENEIDER, L. J. (Eds). **Research in counseling**. Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 1991. p. 85-118.

HOHENDORFF, J. V.; PRATI, L. E. Re-escolha profissional: relato de experiência de orientação profissional com estudantes do Ensino Normal. **Contextos Clínicos**, v.3, n.1, p. 51-61, São Leopoldo, 2010.

HOLLAND, J. L.; MAGOON, T. M.; SPOKANE, A. R. Counseling psychology: career interventions, research, and theory. **Annual Review of Psychology**, Palo Alto, v. 32, p. 279-305, 1981.

JACQUEMIN, A. **O BBT- Br Teste de fotos de Profissões**: normas, adaptação brasileira, estudos de caso. São Paulo: CETEPP, 2000.

JACQUEMIN, A.; OKINO, E. T. K.; NOCE, M. A.; ASSONI, R. F.; PASIAN, S. R. **O BBT- Br feminino – Teste de Fotos de Profissões**: adaptação brasileira, normas e estudos de caso. São Paulo: CETEPP, 2006.

JAPUR, M. **Estudo sobre as qualidades psicométricas do Formulário de Aconselhamento (B-1) da Escala de Atitudes do Career Maturity Inventory (CMI) de J. O. Crites**. 1988. 243 f. Tese (Doutorado) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 1988.

JAPUR, M.; JACQUEMIN, A. Escala de Atitudes (B-1) do Inventário de maturidade profissional (CMI): 1. análise psicométrica. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 5, n. 3, p. 297-314, 1989.

JENSCHKE, B. Educação Profissional em escolas em uma perspectiva internacional. In: LEVENFUS, R. S.; SOARES, D.H.P. (Orgs). **Orientação Vocacional Ocupacional: novos achados teóricos e instrumentais para a clínica, a escola e a empresa**. Porto Alegre: Artemed, 2002. p. 23-31.

KÖNIGSTEDT, M. **Educação e carreira**: estudo de avaliação da eficácia de uma intervenção psicológica. 2008. 177 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, Braga, 2008.

KRUMBOLTZ, J. D.; BACKER-HAVEN, J. F.; BURNETT, K. F. Counseling psychology. **Annual Review of Psychology**, Palo Alto, v. 30, p. 555-602, 1979.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 1983.

LASSANCE, M. C.; SPARTA, M. A orientação profissional e as transformações no mundo do trabalho. **Revista brasileira de orientação profissional**, São Paulo, v. 4, n.1/2, p. 13-19, 2003.

LASSANCE, M. C. P.; BARDAGI, M. P.; TEIXEIRA, M. A. P. Avaliação de uma intervenção cognitivo-evolutiva em orientação profissional com um grupo de adolescentes brasileiros. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, São Paulo, v. 10, n. 1, p. 23-32, 2009.

LEE, K. H. A cross-cultural study of the career maturity of Korean and United States High School students. **Journal of Career Development**, Columbia, v. 28, n. 1, p. 43-57, 2001.

LEGUN, H. L.; HOARE, C. H. Impact of a career intervention on at-risk middle School student's career maturity levels, academic achievement, and self-esteem. **Professional School Counseling**, Alexandria, v. 8, n. 2, p. 148-155, 2004.

LEVENFUS, R. S.; BANDEIRA, D. R. **Avaliação dos interesses profissionais**. São Paulo: Vetor Editora, 2009.

LEVISKY, D. L. **Adolescência**: reflexões psicanalíticas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

LOBATO, C. R. P. S.; KOLLER, S. H. Maturidade vocacional e gênero: adaptação e uso do Inventário Brasileiro de Desenvolvimento Profissional. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, São Paulo, v. 4, n.1/2, p. 57-69, 2003.

LOBATO, C. R. P. S. **Maturidade vocacional e gênero**: adaptação e uso de instrumentos de avaliação. 2001. 98 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

LOOSLI, L. **Avaliação do atendimento na visão dos familiares de ex-clientes**. 2003. 97 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Psicologia) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2003.

LUCHIARI, D. H. P. S. **Pensando e vivendo a orientação profissional**. São Paulo: Summus, 1993.

LHULLIER, A. C.; NUNES, M. L. T. Uma aliança que se rompe. **Psicologia Ciência e Profissão Diálogos**, Brasília, v. 1, p. 42-49, 2004.

MARX, K. **O Capital**. São Paulo: Abril, 1983.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1990.

MELO-SILVA, L. L. Orientação profissional em uma clínica-escola de Psicologia. In: MELO-SILVA, L. L.; SANTOS, M. A.; SIMON, C. P. (Orgs.). **Formação em psicologia**: serviços-escola em debate. São Paulo: Vetor, 2005. p. 171-196.

MELO-SILVA, L. L.; SANTOS, M. A. O BBT como instrumento diagnóstico em orientação profissional: uma abordagem psicodinâmica. **Revista da Associação Brasileira de Orientadores Profissionais**, São Paulo, v. 2, n. 1, p. 59-76, 1998.

MELO-SILVA, L. L.; JACQUEMIN, A. **Intervenção em orientação profissional**: avaliando resultados e processos. São Paulo: Vetor, 2001.

MELO-SILVA, L. L.; OLIVEIRA, J. C.; COELHO, R. S. Avaliação da orientação profissional no desenvolvimento da maturidade na escolha da profissão. **Psic - Revista de Psicologia**, São Paulo, v. 3, n. 2, p. 44-53, 2002.

MELO-SILVA, L. L.; ALMEIDA, F. H.; LOOSLI, L.; FRAGA, L. B. Orientación vocacional en Brasil: siete años de evaluación de un servicio. In: CONFERENCIA INTERNACIONAL: ORIENTACIÓN, INCLUSIÓN SOCIAL Y DESAROLLO DE LA CARRERA, 2004, A Coruña. **Anais...** A Coruña, 2004. p. 1223-1226.

MELO-SILVA, L. L.; LASSANCE, M. C. P.; SOARES, D. H. P. A orientação profissional no contexto da educação e trabalho. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, São Paulo, v. 2, n. 5, p. 31-52, 2004.

MELO-SILVA, L. L.; DUARTE, V. C.; REIS, B. A. V. Orientação Profissional: um aprendizado de mão dupla. **Psico**, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 315-323, 2005.

MELO-SILVA, L. L.; JUNQUEIRA, M. L.; FARIA, L. Avaliação da maturidade para escolha profissional: estudo comparativo com alunos do ensino médio provindos de escolas da rede pública e da rede particular de ensino no Brasil. In: CONFERÊNCIA INTERNACIONAL - AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA: FORMAS E CONTEXTOS, 13., 2008, Braga. Actas... Braga: Psiquilibrios, 2008. CD ROM.

MOURA, C. B.; SAMPAIO, A. C. P.; GEMELLI, K. R.; RODRIGUES, L. D.; MENEZES, M. V. Avaliação de um programa comportamental de orientação profissional para adolescentes. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 25-40, 2005.

MÜLLER, M. **Orientação vocacional**: contribuições clínicas e educacionais. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.

MYERS, R. E. Research on educational and vocational counseling. In: BERGIN, A. E.; GARFIELD, S. L. (Eds.). **Handbook of psychotherapy and behavior change**: an empirical analysis. New York: Wiley, 1971. p. 863-891.

NAIDOO, A. V. **Career maturity**: a review of four decades of research. Bellville: University of the Western Cape, 1998.

NAIDOO, A. V.; BOWMAN, S. L.; GERSTEIN, L. H. Demographics, causality, work salience and the career maturity of african-american students: a causal model. **Journal of Vocational Behavior**, Orlando, v. 53, n. 1, p. 15-27, 1998.

NAVARRO, V. L.; PADILHA, V. Dilemas do trabalho no capitalismo contemporâneo. **Psicologia e Sociedade**, Porto Alegre, v. 19, n. esp., p. 14-20, 2007.

NEIVA, K. M. C. Escala de maturidade para a escolha profissional. **Revista Unib**, São Paulo, n. 6, p. 43-61, 1998.

NEIVA, K. M. C. **Manual**: Escala de Maturidade para a Escolha Profissional (EMEP). São Paulo: Vetor, 1999.

NEIVA, K. M. C. EMEP: Escala de Maturidade para a Escolha Profissional. **Psic - Revista de Psicologia**, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 28-33, 2000.

NEIVA, K. M. C. Escala de Maturidade para a Escolha Profissional (EMEP). In: LEVENFUS, R. S.; SOARES, D. H. P. (Orgs). **Orientação vocacional ocupacional: novos achados teóricos e instrumentais para a clínica, a escola e a empresa.** Porto Alegre: Artemed, 2002. p. 239-246.

NEIVA, K. M. C. A Maturidade para a Escolha Profissional: uma comparação entre alunos do ensino médio. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, São Paulo, v. 4, n.1/2, p. 97-103, 2003.

NEIVA, K. M. C. **Critérios para a Escolha Profissional.** 2. ed. São Paulo: Vetor, 2008.

NEIVA, K. M. C.; SILVA, M. B.; MIRANDA, V. R.; ESTEVES, C. Um Estudo sobre a maturidade para a escolha profissional de alunos do ensino médio. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 1-14, 2005.

NILES, S.; HARRIS-BOWLSBEY, J. Evaluation of career planning services. In: _____. **Career development interventions in the 21st Century.** 2nd ed. New Jersey: Pearson Merrill Prentice Hall, 2005. p. 410-423.

NOCE, M. A. **O BBT-BR e a maturidade para a escolha profissional: evidências empíricas de validade.** 2008. 247 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2008.

NOGUEIRA, R. S. F. R. **Avaliação da informação profissional no processo de orientação profissional via internet.** 2004. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

NORONHA, A. P. P.; SISTO, F. F.; SANTOS, A. A. A. **Escala de Aconselhamento Profissional (EAP).** São Paulo: Vetor Editora, 2007.

OLIVER, L. W. **Outcome measures for career counseling research.** Alexandria: Army Research Institute for the Behavioral and Social Sciences, 1978.

OLIVER, L. W.; SPOKANE, A. R. Career-intervention outcome: what contributes to client gain? **Journal of Counseling Psychology**, Washington, v. 35, n. 4, p. 447-462, 1988.

OLIVEIRA, M. C.; GUIMARÃES, V. F.; COLETA, M. F. D. Modelo desenvolvimentista de avaliação e orientação de carreira proposto por Donald Super. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 11-18, 2006.

PAGANO, M.; GAUVREAU, K. **Princípios de bioestatística.** São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

PATTON, W.; CREED, P. A. Developmental issues in career maturity and career decision status. **The Career Development Quarterly**, Broken Arrow, v. 49, n. 4, p. 336-351, 2001.

PATTON, W.; LOKAN, J. Perspectives on Donald Super's Construct of Career Maturity. **International Journal for Educational and Vocational Guidance**, Dordrecht, v.1, n. 1, p 31-48, 2001.

PATTON, W.; BARTRUM, D.E.; CREED, P.A. Gender differences for optimism, self-esteem, expectations and goals in predicting career planning and exploration in adolescents. **International Journal for Educational and Vocational Guidance**, Dordrecht, v. 4, n. 4, p. 193-209, 2004.

- PICHON-RIVIÈRE, E. **O processo grupal**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- PIMENTA, S. G. **Orientação vocacional e decisão**: estudo crítico da situação no Brasil. São Paulo: Ed Loyola, 1981.
- POWELL, D. F.; LUZZO, A. Evaluating factors associated with the career maturity of high school students. **The Career Development Quarterly**, Broken Arrow, v. 47, n. 2, p. 145-158, 1998.
- PRIMI, R.; MANSÃO, C. M.; MUNIZ, M.; NUNES, M. F. O. **SDS – Questionário de Busca Auto-Dirigida**: manual técnico da versão brasileira. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.
- RAFAEL, M. H. **O modelo desenvolvimentista de avaliação e aconselhamento de carreira (C-DAC)**: preocupações de carreira, crenças de carreira e *stress* profissional em adultos empregados. 2001. Tese (Doutorado em Psicologia) - Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação Universidade de Lisboa, 2001.
- RASKIN, P. M. Career maturity: the construct's validity, vitality, and viability. **The career Development Quarterly**, Broken Arrow, v. 47, p. 32-35, 1998.
- REPETTO TALAVERA, E.; MALIK LIÉVANO, B.; MANZANO SOTO, N.; FERRER-SAMA, P.; BRYAN, H. Competências internacionais para orientadores educacionais e vocacionais. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, São Paulo, v. 5, n. 1, p. 1- 44, 2004.
- SAS INSTITUTE. **SAS/STAT user's guide**, version 9. Cary, NC: SAS Institute Inc., 2003.
- SALOMON, D. V. **Como fazer uma monografia**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- SARRIERA, J. C.; ROCHA, K. B.; PIZZINATO, A. **Desafios do mundo do trabalho**: orientação, inserção e mudança. Porto Alegre: EDPUCRS, 2004.
- SAVICKAS, M. L. The use of career choice process scales in counseling practice. WATKINS, C. E.; CAMPBELL, V. L. (Eds). **Testing in counseling practice**. Hillsdale: Erlbaum, 1990. p. 373-417.
- SAVICKAS, M. L. Measuring career development: current status and future directions. **Career Development Quarterly**, Broken Arrow, v. 43, n. 1, p. 54-62, 1994.
- SAVICKAS, M. L. Assessing career decision making. In: WATKINS, C. E.; CAMPBELL, V. L. (Eds). **Testing and assessment in counseling practice**. 2nd ed. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 2000. p. 429-477.
- SAVICKAS, M. L. A Developmental perspective on vocational behaviour: career patterns, salience, and themes. **International Journal for Educational and Vocational Guidance**, Dordrecht, v.1, n.1, p.49-57, 2001.
- SAVICKAS, M. L. Um modelo para a avaliação da carreira. In: LEITÃO, L. M. (Org.). **Avaliação psicológica em orientação escolar e profissional**. Coimbra: Quarteto, 2004. p. 21-42.
- SCHALL, R. Estimation in generalized linear models with random effects. **Biometrika**, Hong Kong, v. 78, n. 4, p. 719-727, 1991.

SCHEIN, E. H. **Identidade profissional**: como ajustar suas inclinações a suas opções de trabalho. São Paulo: Nobel, 1996.

SCHMITT-RODERMUND, E.; SILBEREISEN, R. K. Career maturity determinants: individual development, social context and historical time. **The Career Development Quarterly**, Broken Arrow, v. 47, n. 1, p. 16-31, 1998.

SILVA, J. M. T. Avaliação da maturidade da carreira. In: LEITÃO, L. M. (Org.). **Avaliação psicológica em orientação escolar e profissional**. Coimbra: Quarteto, 2004a. p. 265-316.

SILVA, J. M. T. A eficácia da intervenção vocacional em análise: implicações para a prática psicológica. In: M. C. Taveira (Coord.). **Desenvolvimento vocacional ao longo da vida**: fundamentos, princípios e orientações. Coimbra: Almedina, 2004b. p. 95-124.

SOFAL, E. M. P. **Inventário de Avaliação Ocupacional (IAO)**. 2007.

SPARTA, M.; GOMES, W. B. Importância atribuída ao ingresso na educação superior por alunos do ensino médio. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, São Paulo, v.6, n. 2, p. 45-53, 2005.

SPARTA, M.; BARDAGI, M. P.; TEIXEIRA, M. A. Modelos e instrumentos de avaliação em orientação profissional: perspectiva histórica e situação no Brasil. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, São Paulo, v.7, n. 2, p. 19-32, 2006.

SPOKANE, A. R. **Career Intervention**. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1991.

SPOKANE, A. R. Avaliação das intervenções de carreira. In: LEITÃO, L. M. (Org.). **Avaliação psicológica em orientação escolar e profissional**. Coimbra: Quarteto, 2004. p. 455-473.

SPOKANE, A. R.; OLIVER, L. W. The outcomes of vocational intervention. In: WALSH, W. B.; OSIPOW, S. H (Eds.). **Handbook of vocational psychology**. Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 1983. p. 99-126.

SPOKANE, A. R.; FOUAD, N. A.; SWANSON, J. L. Culture-centered career intervention. **Journal of Vocational Behavior**, Orlando, v. 62, p. 453-458, 2003.

SUPER, D. E. Vocational development in adolescence and early adulthood: tasks and behaviors. In: SUPER, D. E.; STARISHEVSKY, R.; MATLIN, N. (Orgs.). **Career development**: self concept theory. New York: College Entrance Examination Board, 1963. p. 79-94.

SUPER, D. E. Vocational maturity in mid-career. **Vocational Guidance Quarterly**, Washington, v. 25, p. 294-302, 1977.

SUPER, D. E. A life-span, life-space approach to career development. **Journal of Vocational Behavior**, Orlando, v.13, p. 282-298, 1980.

SUPER, D. E. Assessment in career guidance: toward truly developmental counseling. **Personnel and Guidance Journal**, Alexandria, v. 61, n 9, p. 555-562, 1983.

SUPER, D. E. A life span, life space approach to career development. In BROWN, D.; BROOKS, L. (Eds). **Career choice and development**. 2nd ed. San Francisco: Jossey-Bass, 1990. p.197-261.

SUPER D. E.; KIDD, J. M. Vocational maturity in adulthood: Toward turning a model into a measure. **Journal of Vocational Behavior**, Orlando, v. 14, p. 255-270, 1979.

SUPER D. E.; KNASEL, E. G. Career development in adulthood: some theoretical problems and a possible solution. **British Journal of Guidance and Counseling**, Oxon, v. 9, n. 2, p. 194-201, 1981.

SUPER, D. E.; NEVILL, D. **The Salience Inventory**. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press, 1986.

SWANSON, J. L. The process and outcome of career counseling. In: WALSH, W. B.; OSIPOW, S. H. (Eds). **Handbook of vocational psychology: theory, research and practice**. 2nd ed. Mahwah: Erlbaum., 1995. p. 217-259.

SWANSON; J. L.; FOUAD, N. A. **Career theory and practice: learning through case studies**. United States of America: Sage Publications, 1999.

SWANSON, J. L.; D'ACHIARDI, C. Beyond interests, need/values, and abilities: assessing other important career constructs over the life span. In: BROWN, D.; LENT, R. W. (Eds). **Career development and counseling: putting theory and research to work**. Hoboken: Wiley, 2005. p. 353-381.

URBINA, S. **Fundamentos da testagem psicológica**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

VIANNA, H. M. Avaliação educacional: vivência e reflexão. **Revista Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 18, p. 69-109, 1998.

VIANNA, H. M. **Avaliação educacional**. São Paulo: Ibrasa, 2000.

VIVEIROS, A. P. S.; JUNIOR, A. R. Orientação Vocacional: sua importância na definição profissional de estudantes adolescentes. **Revista Educação**, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 40-47, 2007.

WALSH, W. B. Diversity, flexibility and career interventions. **Journal of Vocational Behavior**, Orlando, v. 62, p. 459-463, 2003.

WAMPOLD, B. E.; LICHTENBERG, J. W.; WAEHLER, C. A. Principles of empirically supported interventions in counseling psychology. **The Counseling Psychologist**, Newbury Park, v. 30, p. 197-217, 2002.

WATSON, M. B. Career maturity assessment. In: ATHANASOU, J. A.; ESBROECK, R. V. (Editors). **International handbook of career guidance**. New York: Springer, 2008. p. 511-523.

WELTER, G. M. R. **Humanguide: evidências de validade da versão brasileira**. 2007. 172 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade São Francisco, Itatiba, 2007.

WINNICOTT, D. W. **O ambiente e os processos de maturação: estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1983.

WINNICOTT, D. W. **Privação e delinquência**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

WINNICOTT, D. W. **Natureza Humana**. Rio de Janeiro: Imago, 1990.

WHISTON, S. C.; BRECHEISEN, B. Evaluating the effectiveness of adult career development programs. In: NILES, S. G. (Ed.). **Adult career development: concepts, issues, and practices**. 3rd ed. Alexandria: National Career Development Association, 2002. p. 367-384.

WHISTON, S. C.; BRECHEISEN, B. K.; STEPHENS, J. Does treatment modality affect career counseling effectiveness? **Journal of Vocational Behavior**, Orlando, v. 62, p. 390-410, 2003.

WHISTON, S. C.; SEXTON, T.; LASOFF, D. Career-intervention outcome: a replication and extension of Oliver and Spokane (1988). **Journal of Counseling Psychology**, Washington, v. 45, n. 2, p. 150-165, 1998.

ZACHARIAS, J. J. M. **Questionário de Avaliação Tipológica**: versão II. 5. ed. São Paulo: Vetor Editora, 2003.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Classificação diagnóstica da maturidade para a escolha profissional dos adolescentes (n = 748), no início da intervenção, em função do sexo e da série escolar.

		Determ.	Resp.	Indep.	Auto.	C. Real.	Mat. Total	
		%	%	%	%	%	%	
Sexo	Fem. (n = 519)	Muito inferior	5,01	0,39	1,35	5,39	6,74	8,09
		Inferior	37,96	9,44	11,18	29,48	24,47	27,75
		Médio inferior	28,9	13,49	13,68	24,86	30,25	26,2
		Médio	25,82	53,95	56,65	33,53	33,53	34,3
		Médio superior	1,73	14,45	8,86	4,62	4,05	2,31
		Superior	0,19	6,17	4,43	1,73	0,96	1,16
		Muito superior	0,39	2,12	3,85	0,39	0	0,19
	Masc. (n = 229)	Muito inferior	2,18	0,44	0,44	7,42	6,99	7,86
		Inferior	39,3	24,02	13,97	31,44	22,27	36,68
		Médio inferior	27,51	17,03	20,52	21,83	27,07	22,27
		Médio	27,95	43,23	51,09	30,57	35,37	27,95
		Médio superior	2,18	12,66	6,99	3,49	6,55	3,06
		Superior	0,87	1,31	4,8	3,93	1,75	2,18
		Muito superior	0	1,31	2,18	1,31	0	0
Série Escolar	1ª série (n = 16)	Muito inferior	0	0	0	6,25	6,25	0
		Inferior	12,5	12,5	6,25	6,25	25	25
		Médio inferior	18,75	31,25	25	6,25	18,75	25
		Médio	68,75	37,5	50	56,25	43,75	43,75
		Médio superior	0	0	12,5	18,75	6,25	0
		Superior	0	18,75	0	0	0	6,25
		Muito superior	0	0	6,25	6,25	0	0
	2ª série (n = 154)	Muito inferior	2,6	0	0	1,3	5,19	6,49
		Inferior	26,62	16,23	18,83	37,66	28,57	32,47
		Médio inferior	40,91	11,04	17,53	25,97	28,57	24,68
		Médio	24,68	55,19	48,7	31,17	33,77	33,12
		Médio superior	3,25	11,04	7,14	2,6	2,6	2,6
		Superior	1,3	5,19	3,25	0,65	1,3	0,65
		Muito superior	0,65	1,3	4,55	0,65	0	0
	3ª série (n = 413)	Muito inferior	4,12	0,73	1,21	8,23	8,72	9,2
		Inferior	44,07	13,08	9,69	28,57	23,24	31,96
		Médio inferior	25,91	16,22	15,74	22,76	30,27	24,7
		Médio	24,21	48,67	58,11	32,93	32,45	30,27
		Médio superior	1,21	15,74	8,47	4,12	4,36	2,18
		Superior	0,24	3,87	3,87	2,91	0,97	1,45
		Muito superior	0,24	1,69	2,91	0,48	0	0,24
EM completo (n = 165)	Muito inferior	6,06	0	1,82	4,85	3,64	7,27	
	Inferior	37,58	13,94	12,12	29,09	20,61	25,45	
	Médio inferior	24,24	12,12	13,33	26,67	28,48	26,06	
	Médio	29,7	52,73	53,33	30,91	37,58	35,76	
	Médio superior	2,42	13,33	8,48	4,85	7,88	3,64	
	Superior	0	4,85	7,88	3,03	1,82	1,82	
	Muito superior	0	3,03	3,03	0,61	0	0	

APÊNDICE B – Classificação diagnóstica da maturidade para a escolha profissional dos adolescentes (n = 748), no início da intervenção, em função da modalidade de atendimento e da escolaridade dos pais (maior).

		Determ.	Resp.	Indep.	Auto.	C. Real.	Mat. Total	
		%	%	%	%	%	%	
Modalidade de Atendimento	Grupo (n = 671)	Muito inferior	3,87	0,45	1,04	5,81	7	7,6
		Inferior	38	14,01	12,07	29,36	23,85	31,3
		Médio inferior	28,91	14,31	15,65	24,59	29,06	25,19
		Médio	26,83	50,97	55,44	32,64	33,98	31,74
		Médio superior	1,79	13,86	7,9	4,62	4,92	2,53
		Superior	0,3	4,47	4,32	2,24	1,19	1,49
		Muito superior	0,3	1,94	3,58	0,75	0	0,15
	Individual (n = 77)	Muito inferior	6,49	0	1,3	7,79	5,19	11,69
		Inferior	41,56	12,99	11,69	36,36	23,38	23,38
		Médio inferior	24,68	16,88	16,88	18,18	31,17	23,38
		Médio	23,38	48,05	50,65	32,47	35,06	37,66
		Médio superior	2,6	14,29	11,69	1,3	3,9	2,6
		Superior	1,3	6,49	6,49	3,9	1,3	1,3
		Muito superior	0	1,3	1,3	0	0	0
Escolaridade dos pais (maior)	s/ esc. fom. (n = 18)	Muito inferior	5,56	0	0	5,56	0	5,56
		Inferior	22,22	16,67	22,22	33,33	22,22	38,89
		Médio inferior	33,33	11,11	16,67	38,89	44,44	16,67
		Médio	33,33	50	33,33	16,67	27,78	27,78
		Médio superior	5,56	11,11	11,11	0	0	5,56
		Superior	0	5,56	11,11	5,56	5,56	5,56
		Muito superior	0	5,56	5,56	0	0	0
	Ens. Fund. (n = 67)	Muito inferior	5,97	0	1,49	2,99	0	2,99
		Inferior	28,36	8,96	19,4	25,37	20,9	22,39
		Médio inferior	26,87	10,45	7,46	16,42	28,36	16,42
		Médio	38,81	46,27	52,24	44,78	38,81	53,73
		Médio superior	0	23,88	8,96	7,46	10,45	4,48
		Superior	0	5,97	7,46	1,49	1,49	0
		Muito superior	0	4,48	2,99	1,49	0	0
Ens. Médio (n = 235)	Muito inferior	2,98	0,85	1,28	5,11	5,96	6,81	
	Inferior	38,72	8,51	7,23	29,79	20,85	27,66	
	Médio inferior	26,81	16,17	15,32	20,85	25,96	20,43	
	Médio	26,81	51,49	57,02	34,47	38,3	38,3	
	Médio superior	3,4	16,17	10,64	4,68	6,81	3,4	
	Superior	0,85	5,53	5,53	4,68	2,13	2,98	
	Muito superior	0,43	1,28	2,98	0,43	0	0,43	
Ens. Sup. (n = 419)	Muito inferior	4,06	0,24	0,95	7,16	8,59	9,31	
	Inferior	40,57	17,18	12,89	31,03	26,01	32,7	
	Médio inferior	29,83	14,56	17,18	26,25	30,55	29,83	
	Médio	24,11	50,84	55,37	29,83	31,5	26,01	
	Médio superior	0,95	11,46	6,68	3,82	2,86	1,43	
	Superior	0,24	4,06	3,34	1,19	0,48	0,72	
	Muito superior	0,24	1,67	3,58	0,72	0	0	

APÊNDICE C – Classificação diagnóstica da maturidade para a escolha profissional dos adolescentes (n = 748), no início da intervenção, em função da permanência no processo de intervenção vocacional/profissional e do tipo de escola.

		Determ.	Resp.	Indep.	Auto.	C. Real.	Mat. Total	
		%	%	%	%	%	%	
Permanência	Concluinte (n = 556)	Muito inferior	4,32	0,36	0,9	5,76	7,01	7,91
		Inferior	39,57	12,95	13,13	32,37	24,82	32,01
		Médio inferior	28,42	14,03	16,19	23,2	28,42	25,18
		Médio	25	52,7	53,6	30,76	33,81	31,12
		Médio superior	1,98	13,31	8,27	4,5	4,86	2,16
		Superior	0,54	5,04	3,96	2,88	1,08	1,44
		Muito superior	0,18	1,62	3,96	0,54	0	0,18
	Não-concl. (n = 192)	Muito inferior	3,65	0,52	1,56	6,77	6,25	8,33
		Inferior	34,9	16,67	8,85	23,44	20,83	26,04
		Médio inferior	28,65	16,15	14,58	26,04	31,77	24,48
		Médio	30,73	44,79	58,85	38,02	34,9	35,94
		Médio superior	1,56	15,63	8,33	3,65	4,69	3,65
		Superior	0	3,65	6,25	1,04	1,56	1,56
		Muito superior	0,52	2,6	1,56	1,04	0	0
Tipo de Escola	Privada (n = 491)	Muito inferior	2,85	0,2	1,63	9,16	10,18	11,61
		Inferior	48,27	18,74	13,85	35,64	30,96	38,09
		Médio inferior	30,55	17,92	18,94	26,48	31,16	30,75
		Médio	17,72	47,66	55,4	26,48	24,24	17,92
		Médio superior	0,41	9,37	5,7	1,43	3,05	1,02
		Superior	0	4,07	1,02	0,2	0,41	0,61
		Muito superior	0,2	2,04	3,46	0,61	0	0
	Pública (n = 257)	Muito inferior	6,61	0,78	0	0	0,39	1,17
		Inferior	19,46	4,67	8,56	19,46	10,12	15,95
		Médio inferior	24,51	8,17	9,73	19,07	25,68	14,01
		Médio	43,19	56,42	54,09	44,36	52,92	59,92
		Médio superior	4,67	22,57	13,23	9,73	8,17	5,45
		Superior	1,17	5,84	11,28	6,61	2,72	3,11
Muito superior	0,39	1,56	3,11	0,78	0	0,39		

APÊNDICE D – Classificação diagnóstica da maturidade para a escolha profissional dos adolescentes (n = 492) submetidos à EMEP, antes e depois da intervenção vocacional/profissional.

Escala	Classificação	Antes		Depois	
		n	%	n	%
Determinação	Muito inferior	15	3,05	13	2,64
	Inferior	164	33,33	79	16,06
	Médio inferior	122	24,80	121	24,59
	Médio	148	30,08	217	44,11
	Médio superior	27	5,49	43	8,74
	Superior	16	3,25	15	3,05
	Muito superior	0	0,00	4	0,81
Responsabilidade	Muito inferior	1	0,20	1	0,20
	Inferior	56	11,38	42	8,54
	Médio inferior	64	13,01	71	14,43
	Médio	263	53,46	230	46,75
	Médio superior	61	12,40	70	14,23
	Superior	40	8,13	57	11,59
	Muito superior	7	1,42	21	4,26
Independência	Muito inferior	7	1,42	2	0,41
	Inferior	39	7,93	38	7,72
	Médio inferior	84	17,07	66	13,41
	Médio	273	55,49	241	48,98
	Médio superior	46	9,35	62	12,60
	Superior	25	5,08	46	9,35
	Muito superior	18	3,66	37	7,53
Autoconhecimento	Muito inferior	27	5,49	8	1,63
	Inferior	122	24,80	101	20,53
	Médio inferior	103	20,93	80	16,26
	Médio	175	35,57	210	42,68
	Médio superior	35	7,11	47	9,55
	Superior	24	4,88	29	5,89
	Muito superior	6	1,22	17	3,46
Conh. da realidade	Muito inferior	31	6,30	7	1,42
	Inferior	101	20,53	60	12,20
	Médio inferior	122	24,80	127	25,81
	Médio	180	36,59	200	40,65
	Médio superior	40	8,13	62	12,60
	Superior	15	3,05	30	6,10
	Muito superior	3	0,61	6	1,22
Maturidade Total	Muito inferior	20	4,07	4	0,81
	Inferior	126	25,61	69	14,02
	Médio inferior	124	25,20	104	21,14
	Médio	185	37,60	236	47,97
	Médio superior	19	3,86	43	8,74
	Superior	18	3,66	30	6,10
	Muito superior	0	0,00	6	1,22

APÊNDICE E – Comparação da maturidade para a escolha profissional entre os adolescentes (n = 492) em função do sexo, antes e depois da intervenção vocacional/profissional.

Escalas	Comparação	Sexo		Média	EP	Dif	IC (95%)	p-valor	
		Fem	Masc.						
Determinação	(Fem.x Masc.) pré	Fem		28,01	0,38	-1,32	-2,74	0,09	0,067
		Masc.		29,33	0,61				
	(Fem.x Masc.) Pós	Fem		35,94	0,38	0,35	-1,06	1,77	0,624
		Masc.		35,59	0,61				
Responsabilidade	(Fem.x Masc.) Pré	Fem		40,33	0,29	3	1,94	4,06	<0,001*
		Masc.		37,33	0,46				
	(Fem.x Masc.) Pós	Fem		41,9	0,29	3,93	2,87	4,99	<0,001*
		Masc.		37,96	0,46				
Independência	(Fem.x Masc.) Pré	Fem		28,73	0,3	1,03	-0,07	2,14	0,065
		Masc.		27,69	0,47				
	(Fem-Masc.) Pós	Fem		30,43	0,3	1,52	0,42	2,62	0,007*
		Masc.		28,91	0,47				
Autoconhecimento	(Fem.x Masc.) Pré	Fem		23,07	0,25	-0,08	-1,02	0,86	0,866
		Masc.		23,15	0,4				
	(Fem.x Masc.) Pós	Fem		26,22	0,25	1,42	0,48	2,35	0,003*
		Masc.		24,81	0,4				
Conh. Realidade	(Fem.x Masc.) Pré	Fem		28,08	0,31	-1,09	-2,26	0,07	0,066
		Masc.		29,17	0,5				
	(Fem.x Masc.) Pós	Fem		32,7	0,31	0,12	-1,04	1,28	0,84
		Masc.		32,58	0,5				
Maturidade Total	(Fem.x Masc.) Pré	Fem		148,22	0,97	1,54	-2,05	5,14	0,4
		Masc.		146,68	1,55				
	(Fem.x Masc.) Pós	Fem		167,2	0,97	7,34	3,74	10,94	<0,001*
		Masc.		159,86	1,55				

*significância estatística

APÊNDICE F – Comparação da maturidade para a escolha profissional entre os adolescentes (n = 492) em função das séries escolares, antes e depois da intervenção vocacional/profissional.

Escalas	Comparação	Série escolar						p-valor
		Média	EP	Dif	IC (95%)			
Determinação	(2ª x 3ª série) Pré	2ª série	27,61	0,69	-1,08	-2,68	0,52	0,184
		3ª série	28,69	0,44				
	(2ª série x EMc) Pré	2ª série	27,61	0,69	-0,65	-2,6	1,3	0,514
		EM	28,26	0,72				
	(3ª série x EMc) Pré	3ª série	28,69	0,44	0,43	-1,21	2,08	0,605
		EM	28,26	0,72				
	(2ª x 3ª série) Pós	2ª série	34,33	0,69	-1,4	-2,99	0,2	0,086
		3ª série	35,72	0,44				
	(2ª série x EMc) Pós	2ª série	34,33	0,69	-3,53	-5,48	-1,59	<0,001*
		EM	37,86	0,72				
	(3ª série x EMc) Pós	3ª série	35,72	0,44	-2,14	-3,78	-0,49	0,011*
		EM	37,86	0,72				
Responsabilidade	(2ª x 3ª série) Pré	2ª série	39,8	0,54	0,34	-0,91	1,59	0,592
		3ª série	39,46	0,34				
	(2ª série x EMc) Pré	2ª série	39,8	0,54	0,49	-1,03	2,01	0,524
		EM	39,31	0,56				
	(3ª série x EMc) Pré	3ª série	39,46	0,34	0,15	-1,13	1,44	0,816
		EM	39,31	0,56				
	(2ª x 3ª série) Pós	2ª série	40,97	0,54	0,28	-0,97	1,52	0,662
		3ª série	40,69	0,34				
	(2ª série x EMc) Pós	2ª série	40,97	0,54	0,18	-1,34	1,7	0,816
		EM	40,79	0,56				
	(3ª série x EMc) Pós	3ª série	40,69	0,34	-0,1	-1,38	1,19	0,882
		EM	40,79	0,56				
Independência	(2ª x 3ª série) Pré	2ª série	28,94	0,53	0,47	-0,78	1,71	0,463
		3ª série	28,47	0,34				
	(2ª série x EMc) Pré	2ª série	28,94	0,53	1,22	-0,3	2,74	0,114
		EM	27,71	0,56				
	(3ª série x EMc) Pré	3ª série	28,47	0,34	0,76	-0,53	2,04	0,247
		EM	27,71	0,56				
	(2ª x 3ª série) Pós	2ª série	30,98	0,53	1,3	0,06	2,55	0,041*
		3ª série	29,68	0,34				
	(2ª série x EMc) Pós	2ª série	30,98	0,53	1,24	-0,28	2,76	0,11
		EM	29,74	0,56				
	(3ª série x EMc) Pós	3ª série	29,68	0,34	-0,06	-1,35	1,22	0,924
		EM	29,74	0,56				

(continua)

(continuação e conclusão)

Escala	Comparação	Série escolar		Média	EP	Dif	IC (95%)	p-valor		
Autoconhecimento	(2ª x 3ª série) Pré	2ª série		22,87	0,46	-0,27	-1,34	0,79	0,613	
		3ª série		23,15	0,29					
	(2ª série x EMc) Pré	2ª série		22,87	0,46	-0,07	-1,37	1,23	0,918	
		EM		22,94	0,48					
	(3ª série x EMc) Pré	3ª série		23,15	0,29	0,21	-0,89	1,3	0,712	
		EM		22,94	0,48					
	(2ª x 3ª série) Pós	2ª série		25,65	0,46	-0,1	-1,17	0,96	0,852	
		3ª série		25,75	0,29					
	(2ª série x EMc) Pós	2ª série		25,65	0,46	-0,39	-1,69	0,9	0,551	
		EM		26,04	0,48					
	(3ª série x EMc) Pós	3ª série		25,75	0,29	-0,29	-1,39	0,8	0,6	
		EM		26,04	0,48					
	Conh.Realidade	(2ª x 3ª série) Pré	2ª série		27,71	0,56	-0,86	-2,17	0,46	0,201
			3ª série		28,57	0,36				
(2ª série x EMc) Pré		2ª série		27,71	0,56	-1,15	-2,76	0,45	0,159	
		EM		28,86	0,59					
(3ª série x EMc) Pré		3ª série		28,57	0,36	-0,3	-1,65	1,06	0,669	
		EM		28,86	0,59					
(2ª x 3ª série) Pós		2ª série		31,95	0,56	-0,64	-1,96	0,67	0,337	
		3ª série		32,59	0,36					
(2ª série x EMc) Pós		2ª série		31,95	0,56	-1,94	-3,54	-0,33	0,018*	
		EM		33,88	0,59					
(3ª série x EMc) Pós		3ª série		32,59	0,36	-1,29	-2,65	0,06	0,062	
		EM		33,88	0,59					
Maturidade Total		(2ª x 3ª série) Pré	2ª série		146,93	1,76	-1,4	-5,5	2,69	0,5
			3ª série		148,33	1,12				
	(2ª série x EMc) Pré	2ª série		146,93	1,76	-0,15	-5,14	4,84	0,952	
		EM		147,08	1,83					
	(3ª série x EMc) Pré	3ª série		148,33	1,12	1,25	-2,97	5,48	0,559	
		EM		147,08	1,83					
	(2ª x 3ª série) Pós	2ª série		163,87	1,76	-0,56	-4,65	3,53	0,788	
		3ª série		164,43	1,12					
	(2ª série x EMc) Pós	2ª série		163,87	1,76	-4,45	-9,44	0,55	0,081	
		EM		168,32	1,83					
	(3ª série x EMc) Pós	3ª série		164,43	1,12	-3,89	-8,1	0,34	0,071	
		EM		168,32	1,83					

*significância estatística

APÊNDICE G – Comparação da maturidade para a escolha profissional entre os adolescentes (n = 492), em função do tipo de escola, antes e depois da intervenção vocacional/profissional..

		Tipo de escola																																																																																																																																				
Escalas	Comparação		Média	EP	Dif	IC (95%)		p-valor																																																																																																																														
Determinação	(Privada x Pública) Pré	Privada	28,49	0,39	0,32	-1,05	1,69	0,645																																																																																																																														
		Pública	28,16	0,57						(Privada x Pública) Pós	Privada	35,47	0,39	-1,15	-2,52	0,21	0,098	Pública	36,63	0,57	Responsabilidade	(Privada x Pública) Pré	Privada	39,68	0,31	0,59	-0,47	1,66	0,273	Pública	39,08	0,45		(Privada x Pública) Pós	Privada	40,67	0,31	-0,35	-1,41	0,72	0,524	Pública	41,02	0,45	Independência	(Privada x Pública) Pré	Privada	28,57	0,31	0,41	-0,65	1,48	0,446	Pública	28,15	0,45		(Privada x Pública) Pós	Privada	29,88	0,31	-0,39	-1,45	0,68	0,478	Pública	30,27	0,45	Autoconhecimento	(Privada x Pública) Pré	Privada	22,86	0,26	-0,73	-1,63	0,18	0,114	Pública	23,59	0,38		(Privada x Pública) Pós	Privada	25,6	0,26	-0,68	-1,59	0,22	0,139	Pública	26,28	0,38	Conh. Realidade	(Privada x Pública) Pré	Privada	28,76	0,32	1,15	0,03	2,27	0,044*	Pública	27,61	0,47		(Privada x Pública) Pós	Privada	32,87	0,32	0,64	-0,48	1,76	0,263	Pública	32,23	0,47	Maturidade Total	(Privada x Pública) Pré	Privada	148,34	1,01	1,75	-1,74	5,24	0,326	Pública	146,59	1,46		(Privada x Pública) Pós	Privada	164,5	1,01	-1,93
	(Privada x Pública) Pós	Privada	35,47	0,39	-1,15	-2,52	0,21	0,098																																																																																																																														
		Pública	36,63	0,57					Responsabilidade	(Privada x Pública) Pré	Privada	39,68	0,31	0,59	-0,47	1,66	0,273	Pública	39,08	0,45		(Privada x Pública) Pós	Privada	40,67	0,31	-0,35	-1,41	0,72	0,524	Pública	41,02	0,45	Independência	(Privada x Pública) Pré	Privada	28,57	0,31	0,41	-0,65	1,48	0,446	Pública	28,15	0,45		(Privada x Pública) Pós	Privada	29,88	0,31	-0,39	-1,45	0,68	0,478	Pública	30,27	0,45	Autoconhecimento	(Privada x Pública) Pré	Privada	22,86	0,26	-0,73	-1,63	0,18	0,114	Pública	23,59	0,38		(Privada x Pública) Pós	Privada	25,6	0,26	-0,68	-1,59	0,22	0,139	Pública	26,28	0,38	Conh. Realidade	(Privada x Pública) Pré	Privada	28,76	0,32	1,15	0,03	2,27	0,044*	Pública	27,61	0,47		(Privada x Pública) Pós	Privada	32,87	0,32	0,64	-0,48	1,76	0,263	Pública	32,23	0,47	Maturidade Total	(Privada x Pública) Pré	Privada	148,34	1,01	1,75	-1,74	5,24	0,326	Pública	146,59	1,46		(Privada x Pública) Pós	Privada	164,5	1,01	-1,93	-5,42	1,57	0,279	Pública	166,43	1,46						
Responsabilidade	(Privada x Pública) Pré	Privada	39,68	0,31	0,59	-0,47	1,66	0,273																																																																																																																														
		Pública	39,08	0,45						(Privada x Pública) Pós	Privada	40,67	0,31	-0,35	-1,41	0,72	0,524	Pública	41,02	0,45	Independência	(Privada x Pública) Pré	Privada	28,57	0,31	0,41	-0,65	1,48	0,446	Pública	28,15	0,45		(Privada x Pública) Pós	Privada	29,88	0,31	-0,39	-1,45	0,68	0,478	Pública	30,27	0,45	Autoconhecimento	(Privada x Pública) Pré	Privada	22,86	0,26	-0,73	-1,63	0,18	0,114	Pública	23,59	0,38		(Privada x Pública) Pós	Privada	25,6	0,26	-0,68	-1,59	0,22	0,139	Pública	26,28	0,38	Conh. Realidade	(Privada x Pública) Pré	Privada	28,76	0,32	1,15	0,03	2,27	0,044*	Pública	27,61	0,47		(Privada x Pública) Pós	Privada	32,87	0,32	0,64	-0,48	1,76	0,263	Pública	32,23	0,47	Maturidade Total	(Privada x Pública) Pré	Privada	148,34	1,01	1,75	-1,74	5,24	0,326	Pública	146,59	1,46		(Privada x Pública) Pós	Privada	164,5	1,01	-1,93	-5,42	1,57	0,279	Pública	166,43	1,46																		
	(Privada x Pública) Pós	Privada	40,67	0,31	-0,35	-1,41	0,72	0,524																																																																																																																														
		Pública	41,02	0,45					Independência	(Privada x Pública) Pré	Privada	28,57	0,31	0,41	-0,65	1,48	0,446	Pública	28,15	0,45		(Privada x Pública) Pós	Privada	29,88	0,31	-0,39	-1,45	0,68	0,478	Pública	30,27	0,45	Autoconhecimento	(Privada x Pública) Pré	Privada	22,86	0,26	-0,73	-1,63	0,18	0,114	Pública	23,59	0,38		(Privada x Pública) Pós	Privada	25,6	0,26	-0,68	-1,59	0,22	0,139	Pública	26,28	0,38	Conh. Realidade	(Privada x Pública) Pré	Privada	28,76	0,32	1,15	0,03	2,27	0,044*	Pública	27,61	0,47		(Privada x Pública) Pós	Privada	32,87	0,32	0,64	-0,48	1,76	0,263	Pública	32,23	0,47	Maturidade Total	(Privada x Pública) Pré	Privada	148,34	1,01	1,75	-1,74	5,24	0,326	Pública	146,59	1,46		(Privada x Pública) Pós	Privada	164,5	1,01	-1,93	-5,42	1,57	0,279	Pública	166,43	1,46																														
Independência	(Privada x Pública) Pré	Privada	28,57	0,31	0,41	-0,65	1,48	0,446																																																																																																																														
		Pública	28,15	0,45						(Privada x Pública) Pós	Privada	29,88	0,31	-0,39	-1,45	0,68	0,478	Pública	30,27	0,45	Autoconhecimento	(Privada x Pública) Pré	Privada	22,86	0,26	-0,73	-1,63	0,18	0,114	Pública	23,59	0,38		(Privada x Pública) Pós	Privada	25,6	0,26	-0,68	-1,59	0,22	0,139	Pública	26,28	0,38	Conh. Realidade	(Privada x Pública) Pré	Privada	28,76	0,32	1,15	0,03	2,27	0,044*	Pública	27,61	0,47		(Privada x Pública) Pós	Privada	32,87	0,32	0,64	-0,48	1,76	0,263	Pública	32,23	0,47	Maturidade Total	(Privada x Pública) Pré	Privada	148,34	1,01	1,75	-1,74	5,24	0,326	Pública	146,59	1,46		(Privada x Pública) Pós	Privada	164,5	1,01	-1,93	-5,42	1,57	0,279	Pública	166,43	1,46																																										
	(Privada x Pública) Pós	Privada	29,88	0,31	-0,39	-1,45	0,68	0,478																																																																																																																														
		Pública	30,27	0,45					Autoconhecimento	(Privada x Pública) Pré	Privada	22,86	0,26	-0,73	-1,63	0,18	0,114	Pública	23,59	0,38		(Privada x Pública) Pós	Privada	25,6	0,26	-0,68	-1,59	0,22	0,139	Pública	26,28	0,38	Conh. Realidade	(Privada x Pública) Pré	Privada	28,76	0,32	1,15	0,03	2,27	0,044*	Pública	27,61	0,47		(Privada x Pública) Pós	Privada	32,87	0,32	0,64	-0,48	1,76	0,263	Pública	32,23	0,47	Maturidade Total	(Privada x Pública) Pré	Privada	148,34	1,01	1,75	-1,74	5,24	0,326	Pública	146,59	1,46		(Privada x Pública) Pós	Privada	164,5	1,01	-1,93	-5,42	1,57	0,279	Pública	166,43	1,46																																																						
Autoconhecimento	(Privada x Pública) Pré	Privada	22,86	0,26	-0,73	-1,63	0,18	0,114																																																																																																																														
		Pública	23,59	0,38						(Privada x Pública) Pós	Privada	25,6	0,26	-0,68	-1,59	0,22	0,139	Pública	26,28	0,38	Conh. Realidade	(Privada x Pública) Pré	Privada	28,76	0,32	1,15	0,03	2,27	0,044*	Pública	27,61	0,47		(Privada x Pública) Pós	Privada	32,87	0,32	0,64	-0,48	1,76	0,263	Pública	32,23	0,47	Maturidade Total	(Privada x Pública) Pré	Privada	148,34	1,01	1,75	-1,74	5,24	0,326	Pública	146,59	1,46		(Privada x Pública) Pós	Privada	164,5	1,01	-1,93	-5,42	1,57	0,279	Pública	166,43	1,46																																																																		
	(Privada x Pública) Pós	Privada	25,6	0,26	-0,68	-1,59	0,22	0,139																																																																																																																														
		Pública	26,28	0,38					Conh. Realidade	(Privada x Pública) Pré	Privada	28,76	0,32	1,15	0,03	2,27	0,044*	Pública	27,61	0,47		(Privada x Pública) Pós	Privada	32,87	0,32	0,64	-0,48	1,76	0,263	Pública	32,23	0,47	Maturidade Total	(Privada x Pública) Pré	Privada	148,34	1,01	1,75	-1,74	5,24	0,326	Pública	146,59	1,46		(Privada x Pública) Pós	Privada	164,5	1,01	-1,93	-5,42	1,57	0,279	Pública	166,43	1,46																																																																														
Conh. Realidade	(Privada x Pública) Pré	Privada	28,76	0,32	1,15	0,03	2,27	0,044*																																																																																																																														
		Pública	27,61	0,47						(Privada x Pública) Pós	Privada	32,87	0,32	0,64	-0,48	1,76	0,263	Pública	32,23	0,47	Maturidade Total	(Privada x Pública) Pré	Privada	148,34	1,01	1,75	-1,74	5,24	0,326	Pública	146,59	1,46		(Privada x Pública) Pós	Privada	164,5	1,01	-1,93	-5,42	1,57	0,279	Pública	166,43	1,46																																																																																										
	(Privada x Pública) Pós	Privada	32,87	0,32	0,64	-0,48	1,76	0,263																																																																																																																														
		Pública	32,23	0,47					Maturidade Total	(Privada x Pública) Pré	Privada	148,34	1,01	1,75	-1,74	5,24	0,326	Pública	146,59	1,46		(Privada x Pública) Pós	Privada	164,5	1,01	-1,93	-5,42	1,57	0,279	Pública	166,43	1,46																																																																																																						
Maturidade Total	(Privada x Pública) Pré	Privada	148,34	1,01	1,75	-1,74	5,24	0,326																																																																																																																														
		Pública	146,59	1,46						(Privada x Pública) Pós	Privada	164,5	1,01	-1,93	-5,42	1,57	0,279	Pública	166,43	1,46																																																																																																																		
	(Privada x Pública) Pós	Privada	164,5	1,01	-1,93	-5,42	1,57	0,279																																																																																																																														
		Pública	166,43	1,46																																																																																																																																		

*significância estatística

APÊNDICE H – Comparação da maturidade para a escolha profissional entre os adolescentes (n = 492) em função da maior escolaridade dos pais, antes e depois da intervenção vocacional/ profissional.

Escolaridade dos pais (maior)								
Escalas	Comparação		Média	EP	Dif.	IC (95%)		p-valor
Determinação	(s/ esc.f. x EF) Pré	s/ esc.f.	26,33	2,40	-1,93	-7,08	3,23	0,463
		Ens.Fund.	28,26	1,06				
	(s/ esc.f. x EM) Pré	s/ esc.f.	26,33	2,40	-2,13	-6,99	2,72	0,388
		Ens.Médio	28,47	0,58				
	(s/ esc.f. x ES) Pré	s/ esc.f.	26,33	2,40	-2,13	-6,92	2,66	0,383
		Ens.Sup.	28,46	0,43				
	(EF x EM) Pré	Ens.Fund.	28,26	1,06	-0,21	-2,58	2,17	0,864
		Ens.Médio	28,47	0,58				
	(EF x ES) Pré	Ens.Fund.	28,26	1,06	-0,20	-2,45	2,05	0,861
		Ens.Sup.	28,46	0,43				
	(EM x ES) Pré	Ens.Médio	28,47	0,58	0,01	-1,41	1,42	0,993
		Ens.Sup.	28,46	0,43				
	(s/ esc.f. x EF) Pós	s/ esc.f.	34,89	2,40	-2,07	-7,22	3,09	0,431
		Ens.Fund.	36,96	1,06				
	(s/ esc.f. x EM) Pós	s/ esc.f.	34,89	2,40	-1,19	-6,05	3,66	0,629
		Ens.Médio	36,08	0,58				
	(s/ esc.f. x ES) Pós	s/ esc.f.	34,89	2,40	-0,65	-5,44	4,14	0,790
		Ens.Sup.	35,54	0,43				
	(EF x EM) Pós	Ens.Fund.	36,96	1,06	0,87	-1,50	3,25	0,470
		Ens.Médio	36,08	0,58				
(EF x ES) Pós	Ens.Fund.	36,96	1,06	1,42	-0,84	3,67	0,217	
	Ens.Sup.	35,54	0,43					
(EM x ES) Pós	Ens.Médio	36,08	0,58	0,55	-0,87	1,96	0,450	
	Ens.Sup.	35,54	0,43					
Responsabilidade	(s/ esc.f. x EF) Pré	s/ esc.f.	39,22	1,87	-0,28	-4,29	3,73	0,892
		Ens.Fund.	39,50	0,83				
	(s/ esc.f. x EM) Pré	s/ esc.f.	39,22	1,87	-0,18	-3,95	3,59	0,925
		Ens.Médio	39,40	0,45				
	(s/ esc.f. x ES) Pré	s/ esc.f.	39,22	1,87	-0,39	-4,12	3,34	0,838
		Ens.Sup.	39,61	0,34				
	(EF x EM) Pré	Ens.Fund.	39,50	0,83	0,10	-1,75	1,94	0,919
		Ens.Médio	39,40	0,45				
	(EF x ES) Pré	Ens.Fund.	39,50	0,83	-0,11	-1,86	1,64	0,901
		Ens.Sup.	39,61	0,34				
	(EM x ES) Pré	Ens.Médio	39,40	0,45	-0,21	-1,31	0,90	0,712
		Ens.Sup.	39,61	0,34				
	(s/ esc.f. x EF) Pós	s/ esc.f.	42,33	1,87	0,27	-3,74	4,28	0,896
		Ens.Fund.	42,07	0,83				

(continua)

(continuação)		Escolaridade dos pais (maior)						
Escalas	Comparação		Média	EP	Dif.	IC (95%)		p-valor
Responsabilidade	(s/ esc.f. x EM) Pós	s/ esc.f.	42,33	1,87	1,21	-2,56	4,98	0,528
		Ens.Médio	41,12	0,45				
	(s/ esc.f. x ES) Pós	s/ esc.f.	42,33	1,87	1,93	-1,80	5,66	0,310
		Ens.Sup.	40,40	0,34				
	(EF x EM) Pós	Ens.Fund.	42,07	0,83	0,94	-0,90	2,79	0,316
		Ens.Médio	41,12	0,45				
	(EF x ES) Pós	Ens.Fund.	42,07	0,83	1,66	-0,09	3,41	0,063
		Ens.Sup.	40,40	0,34				
(EM x ES) Pós	Ens.Médio	41,12	0,45	0,72	-0,38	1,82	0,201	
	Ens.Sup.	40,40	0,34					
Independência	(s/ esc.f. x EF) Pré	s/ esc.f.	28,33	1,88	1,53	-2,50	5,56	0,456
		Ens.Fund.	26,80	0,83				
	(s/ esc.f. x EM) Pré	s/ esc.f.	28,33	1,88	-0,45	-4,24	3,34	0,816
		Ens.Médio	28,78	0,45				
	(s/ esc.f. x ES) Pré	s/ esc.f.	28,33	1,88	-0,24	-3,99	3,50	0,899
		Ens.Sup.	28,57	0,34				
	(EF x EM) Pré	Ens.Fund.	26,80	0,83	-1,98	-3,83	-0,12	0,037*
		Ens.Médio	28,78	0,45				
	(EF x ES) Pré	Ens.Fund.	26,80	0,83	-1,77	-3,53	-0,01	0,049*
		Ens.Sup.	28,57	0,34				
	(EM x ES) Pré	Ens.Médio	28,78	0,45	0,21	-0,90	1,32	0,713
		Ens.Sup.	28,57	0,34				
	(s/ esc.f. x EF) Pós	s/ esc.f.	30,33	1,88	0,75	-3,28	4,78	0,716
		Ens.Fund.	29,59	0,83				
	(s/ esc.f. x EM) Pós	s/ esc.f.	30,33	1,88	0,17	-3,62	3,96	0,931
		Ens.Médio	30,17	0,45				
	(s/ esc.f. x ES) Pós	s/ esc.f.	30,33	1,88	0,31	-3,44	4,05	0,872
		Ens.Sup.	30,03	0,34				
	(EF x EM) Pós	Ens.Fund.	29,59	0,83	-0,58	-2,43	1,28	0,540
		Ens.Médio	30,17	0,45				
(EF x ES) Pós	Ens.Fund.	29,59	0,83	-0,44	-2,20	1,32	0,625	
	Ens.Sup.	30,03	0,34					
(EM x ES) Pós	Ens.Méd.	30,17	0,45	0,14	-0,97	1,25	0,802	
	Ens.Sup.	30,03	0,34					
Autoconhecimento	(s/ esc.f. x EF) Pré	s/ esc.f.	19,00	1,59	-4,65	-8,07	-1,24	0,008*
		Ens.Fund.	23,65	0,70				
	(s/ esc.f. x EM) Pré	s/ esc.f.	19,00	1,59	-3,71	-6,92	-0,49	0,024*
		Ens.Médio	22,71	0,38				
	(s/ esc.f. x ES) Pré	s/ esc.f.	19,00	1,59	-4,33	-7,50	-1,15	0,008*
		Ens.Sup.	23,33	0,29				
	(EF x EM) Pré	Ens.Fund.	23,65	0,70	0,95	-0,63	2,52	0,237
		Ens.Médio	22,71	0,38				

(continua)

(continuação)		Escolaridade dos pais (maior)						
Escalas	Comparação		Média	EP	Dif.	IC (95%)		p-valor
Autoconhecimento	(EF x ES) Pré	Ens.Fund.	23,65	0,70	0,32	-1,17	1,82	0,669
		Ens.Sup.	23,33	0,29				
	(EM x ES) Pré	Ens.Médio	22,71	0,38	-0,62	-1,56	0,32	0,194
		Ens.Sup.	23,33	0,29				
	(s/ esc.f. x EF) Pós	s/ esc.f.	26,89	1,59	0,93	-2,48	4,35	0,592
		Ens.Fund.	25,96	0,70				
	(s/ esc.f. x EM) Pós	s/ esc.f.	26,89	1,59	1,29	-1,93	4,50	0,432
		Ens.Médio	25,60	0,38				
	(s/ esc.f. x ES) Pós	s/ esc.f.	26,89	1,59	0,99	-2,18	4,17	0,539
		Ens.Sup.	25,89	0,29				
	(EF x EM) Pós	Ens.Fund.	25,96	0,70	0,35	-1,22	1,93	0,659
		Ens.Médio	25,60	0,38				
	(EF x ES) Pós	Ens.Fund.	25,96	0,70	0,06	-1,43	1,56	0,935
		Ens.Sup.	25,89	0,29				
(EM x ES) Pós	Ens.Médio	25,60	0,38	-0,29	-1,23	0,65	0,542	
	Ens.Sup.	25,89	0,29					
Conh. Realidade	(s/ esc.f. x EF) Pré	s/ esc.f.	27,00	1,97	-0,72	-4,96	3,52	0,740
		Ens.Fund.	27,72	0,87				
	(s/ esc.f. x EM) Pré	s/ esc.f.	27,00	1,97	-1,22	-5,20	2,77	0,549
		Ens.Médio	28,22	0,47				
	(s/ esc.f. x ES) Pré	s/ esc.f.	27,00	1,97	-1,68	-5,62	2,26	0,401
		Ens.Sup.	28,68	0,36				
	(EF x EM) Pré	Ens.Fund.	27,72	0,87	-0,50	-2,45	1,45	0,614
		Ens.Médio	28,22	0,47				
	(EF x ES) Pré	Ens.Fund.	27,72	0,87	-0,97	-2,82	0,89	0,306
		Ens.Sup.	28,68	0,36				
	(EM x ES) Pré	Ens.Médio	28,22	0,47	-0,47	-1,63	0,70	0,433
		Ens.Sup.	28,68	0,36				
	(s/ esc.f. x EF) Pós	s/ esc.f.	35,89	1,97	2,39	-1,85	6,63	0,269
		Ens.Fund.	33,50	0,87				
	(s/ esc.f. x EM) Pós	s/ esc.f.	35,89	1,97	4,06	0,07	8,04	0,046*
		Ens.Médio	31,83	0,47				
	(s/ esc.f. x ES) Pós	s/ esc.f.	35,89	1,97	2,98	-0,96	6,92	0,138
		Ens.Sup.	32,91	0,36				
	(EF x EM) Pós	Ens.Fund.	33,50	0,87	1,67	-0,28	3,62	0,094
		Ens.Médio	31,83	0,47				
(EF x ES) Pós	Ens.Fund.	33,50	0,87	0,59	-1,27	2,44	0,534	
	Ens.Sup.	32,91	0,36					
(EM x ES) Pós	Ens.Médio	31,83	0,47	-1,08	-2,25	0,09	0,069	
	Ens.Sup.	32,91	0,36					

(continua)

(continuação e conclusão)

		Escolaridade dos pais (maior)						
Escalas	Comparação		Média	EP	Dif.	IC (95%)		p-valor
Maturidade Total	(s/ esc.f. x EF) Pré	s/ esc.f.	139,89	6,12	-6,05	-19,20	7,11	0,367
		Ens.Fund.	145,93	2,71				
	(s/ esc.f. x EM) Pré	s/ esc.f.	139,89	6,12	-7,69	-20,06	4,68	0,223
		Ens.Médio	147,58	1,47				
	(s/ esc.f. x ES) Pré	s/ esc.f.	139,89	6,12	-8,77	-20,99	3,46	0,159
		Ens.Sup.	148,66	1,11				
	(EF x EM) Pré	Ens.Fund.	145,93	2,71	-1,64	-7,70	4,41	0,594
		Ens.Médio	147,58	1,47				
	(EF x ES) Pré	Ens.Fund.	145,93	2,71	-2,72	-8,47	3,03	0,352
		Ens.Sup.	148,66	1,11				
	(EM x ES) Pré	Ens.Médio	147,58	1,47	-1,08	-4,70	2,54	0,557
		Ens.Sup.	148,66	1,11				
	(s/ esc.f. x EF) Pós	s/ esc.f.	170,33	6,12	2,27	-10,89	15,42	0,735
		Ens.Fund.	168,07	2,71				
	(s/ esc.f. x EM) Pós	s/ esc.f.	170,33	6,12	5,53	-6,85	17,90	0,381
		Ens.Médio	164,81	1,47				
	(s/ esc.f. x ES) Pós	s/ esc.f.	170,33	6,12	5,56	-6,67	17,78	0,372
		Ens.Sup.	164,77	1,11				
	(EF x EM) Pós	Ens.Fund.	168,07	2,71	3,26	-2,80	9,31	0,291
		Ens.Médio	164,81	1,47				
(EF x ES) Pós	Ens.Fund.	168,07	2,71	3,29	-2,46	9,04	0,261	
	Ens.Sup.	164,77	1,11					
(EM x ES) Pós	Ens.Médio	164,81	1,47	0,03	-3,58	3,65	0,986	
	Ens.Sup.	164,77	1,11					

*significância estatística

APÊNDICE I – Comparação da maturidade para a escolha profissional entre os adolescentes (n = 492) em função da modalidade de atendimento, antes e depois da intervenção vocacional/ profissional.

Modalidade de atendimento								
Escalas	Comparação		Média	EP	Dif.	IC (95%)		p-valor
Determinação	(Grupo x Individual) Pré	Grupo	28,47	0,34	0,96	-1,2	3,12	0,381
		Individual	27,51	1,05				
	(Grupo x Individual) Pós	Grupo	35,46	0,34	-4,01	-6,17	-1,85	<0,001*
		Individual	39,47	1,05				
Responsabilidade	(Grupo x Individual) Pré	Grupo	39,53	0,27	0,44	-1,24	2,13	0,606
		Individual	39,09	0,82				
	(Grupo x Individual) Pós	Grupo	40,58	0,27	-2,12	-3,81	-0,43	0,014*
		Individual	42,7	0,82				
Independência	(Grupo x Individual) Pré	Grupo	28,42	0,27	-0,11	-1,8	1,59	0,899
		Individual	28,53	0,82				
	(Grupo x Individual) Pós	Grupo	29,98	0,27	-0,3	-2	1,39	0,727
		Individual	30,28	0,82				
Autoconhecimento	(Grupo x Individual) Pré	Grupo	23,19	0,23	1,02	-0,42	2,46	0,164
		Individual	22,17	0,7				
	(Grupo x Individual) Pós	Grupo	25,77	0,23	-0,55	-1,99	0,89	0,453
		Individual	26,32	0,7				
Conhec.Realidade	(Grupo x Individual) Pré	Grupo	28,41	0,28	0,19	-1,59	1,98	0,831
		Individual	28,21	0,86				
	(Grupo x Individual) Pós	Grupo	32,53	0,28	-1,5	-3,28	0,29	0,1
		Individual	34,02	0,86				
Maturidade Total	(Grupo x Individual) Pré	Grupo	148,02	0,87	2,51	-3,01	8,04	0,372
		Individual	145,51	2,68				
	(Grupo x Individual) Pós	Grupo	164,31	0,87	-8,47	-14	-2,95	0,003*
		Individual	172,79	2,68				

*significância estatística

ANEXOS

ANEXO A - Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa CEP-FFCLRP nº 395/2008

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DE RIBEIRÃO PRETO
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - CEP

Of.CEtP/FFCLRP-USP. 063/2008- 8/8/2008

Senhor(a) Pesquisador(a):

Comunicamos a V. Sa. que o trabalho intitulado "MATURIDADE PARA ESCOLHA PROFISSIONAL: FATORES SÓCIO-DEMOGRÁFICOS E EVOLUÇÃO EM USUÁRIOS DE UM SERVIÇO DE ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL", foi analisado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da FFCLRP-USP, em sua 73ª Reunião Ordinária realizada em 6/8/2008, e enquadrado na categoria: **APROVADO**, de acordo com o Processo CEP-FFCLRP nº 395/2008 – 2008.1.1234.59.4.

Atenciosamente,


Profa. Dra. ANA RAQUEL LUCATO CIANFLONE
Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa – FFCLRP-USP

Ilustríssimo(a) Senhor(a)
Maria Luiza Junqueira
Aluna do programa de Pós-Graduação em Psicologia
Desta FFCLRP-USP

c.c: Profa. Dra. Lucy Leal Melo Silva
Docente do Departamento de Psicologia e Educação
desta FFCLRP-USP

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)