

Yvette Piha Lehman

ASPECTOS AFETIVOS E COGNITIVOS
NA ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL
DE ADOLESCENTES

Dissertação apresentada ao Instituto de Psicologia
da Universidade de São Paulo, como quesito para
a obtenção do título de Mestre em Psicologia

Orientador: Dr. Lino de Macedo

*Rachael L. Rosenberg
Instituto de Psicologia
Universidade de São Paulo*



São Paulo
1980

Aos meus pais e irmãos,
pelo incentivo, e ao

Stanley e Vanessa meus
companheiros de vida .

Ao

Dante Moreira Leite,

um exemplo de estímulo e presença intelectual, humana e realista; pela maneira de semear no mais jovem a curiosidade pelo conhecimento, e cuja perda sentimos tanto.

Ao

Lino de Macedo,

meu orientador, pela acolhida, tolerando meus momentos de caminho escuro e por sua dedicação apoio sem limites frente ao trabalho e ajuda constante com suas sugestões e críticas, em todas as etapas deste;

Ao

Rodolfo Bohoslavsky,

cuja amizade ilimitada, além de seu brilhante trabalho que norteia o nosso, por nossa aliança de irmandade que se interrompeu de maneira tão brusca e que deixou muita saudade;

A

Maria Margarida Moreira Jorge de Carvalho,

que me convidou a trabalhar como sua assistente na Disciplina de Orientação Profissional, sua influência solidária, carinhosa e aceitadora influenciou-me ao longo destes anos, estimulando de uma maneira constante o trabalho;

Ao Doutor

Americo Rufino,

com quem fiz terapia, cuja consistência e persistência ao longo destes anos tiveram uma influência fundamental sobre mim;

A

Vera Lúcia Colucci,

cujo companheirismo e testemunho solidário do meu trabalho me foram de extrema importância;

A

Laura Abe,

colaboradora nas pesquisas bibliográficas, pelo seu esforço e dedicação;

A

Maria Thereza Sampaio Costa,

por sua eficiência e paciência na aplicação das provas da EDPL;

A

Sandra Maria Maciel Uzan,

pelo carinho e cuidado na datilografia;

A

Elza de Macedo,

que gentilmente fez a revisão deste trabalho;

Aos

meus companheiros do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, em particular os do Departamento de Psicologia Social e do Trabalho, pelo companheirismo e solidariedade;

A

Equipe do Serviço de Orientação Profissional do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, principalmente os estagiários que me ajudaram numa das fases da pesquisa, por sua colaboração, atenção e dedicação.

São Paulo, 30 de junho de 1980.

Yvette Piha Lehman

I N D I C E

INTRODUÇÃO

A. Histórico breve sobre a Orientação Profissional	1
B. Teorias sobre a Orientação Profissional	7
C. A abordagem clínica na Orientação Profissional.....	19
D. Abordagem cognitiva da adolescência	26

ESTUDO I

Objetivos.....	32
Método	
sujeitos	34
procedimentos	34
Resultados	37
Discussão	49

ESTUDO II

Objetivos	57
Método	
sujeitos	58
procedimentos	60
Resultados	85
Discussão	91

ANEXO I	102
---------------	-----

ANEXO II	104
----------------	-----

RESUMO	107
--------------	-----

SUMMARY	108
---------------	-----

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	110
----------------------------------	-----

I N T R O D U Ç Ã O

A) HISTÓRICO BREVE SOBRE A ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL

Uma reflexão sobre as questões de orientação escolar e profissional está ligada muito de perto ao nascimento da própria psicologia científica, no final do século passado e começo deste. Podemos, também, ressaltar que elas ao mesmo tempo se ligam às idéias e à ideologia que naquela época predominavam, indo, de encontro a alguns problemas sociais do momento, dada sua articulação entre o sistema de formação das pessoas e o de produção então existente. Neste sentido, Huteau e Lautrey (1979), ressaltam que os problemas relacionados com o trabalho eram pouco relevantes e auto-regulados numa sociedade de produção pouco diferenciada. À medida que a divisão de trabalho se instaura, isto não é mais possível e se torna necessário, então, um sistema de formação profissional. Com isto, aparecem os problemas relacionados a este sistema de formação e ao sistema de produção.

Alguns autores, ao contrário, atribuem a necessidade da orientação profissional ao advento de uma nova situação política, Super (1972), por exemplo, afirma que foi somente com o surgimento da democracia nas sociedades industriais que se observou uma relativa liberdade na escolha das ocupações. Para ele, o início da orientação profissional com uma abordagem científica coincide com o início deste século e com a preocupação de se deter nas condições mais propícias a um determinado trabalho do indivíduo.

A preocupação com o trabalho do indivíduo já existia anteriormente à assinalada por Super (1972). Platão, discorrendo sobre a cidade perfeita descreveu uma relação entre os tipos de homens e as diferentes atividades. Huarte de S. João, no século XVI, num prólogo dedicado a Felipe II, no seu livro "Exame das Profissões", assinala:

"Ninguém disse com distinção e clareza que natureza é que torna o homem hábil para uma ciência e para a

tra, incapaz e quantas diferenças das profissões se fazem na espécie humana e que artes e ciências correspondem a cada uma em particular e com que sinais se haverá de reconhecer o que era o que mais importava".

(Bohoslavsky, 1972, pág. 34)

Para caracterizar a evolução da orientação profissional podemos, primeiro, ressaltar as modificações e a realidade do sistema de produção, bem como a preocupação social com a adaptação do indivíduo ao seu trabalho, isto é, ressaltar a consequência de uma divisão de trabalho e do surgimento de um maquinismo cada vez mais sofisticado requerendo habilidades específicas, em que os erros ofereciam grandes riscos para o indivíduo. Segundo, podemos abordar o assunto da evolução da orientação profissional em relação aos movimentos de fundação de institutos e os nomes de personalidades importantes ligados à área.

Existem três fatores que favoreceram a implantação da orientação profissional: o primeiro se refere a já citada industrialização lenta e crescente; o segundo, à paralela revolução tecnológica que mudou de maneira significativa a natureza do trabalho industrial; e o, terceiro, se refere ao papel da grande crise política que desencadeou a primeira guerra mundial.

O surgimento da sociedade industrial, se deu a partir do século XVIII, com o grande desenvolvimento dos manufaturados. Contudo, neste início as atividades artesanais coexistiam com um movimento de divisão do trabalho que, cada vez mais, tinha uma dimensão maior. Esta desproporção foi crescendo mais e mais com o maquinismo, que tinha por objetivo o aumento da produtividade. A propósito, podemos ressaltar aqui a influência daquilo que Wright Mills (1969) aponta como a "transformação da propriedade" - o indivíduo passa de uma sociedade rural para uma industrial - bem como do instrumento dos artesãos que fica superado pelas inovações tecnológicas. A natureza das qualificações profissionais modifica-se com o crescente progresso técnico e com a necessidade cada vez maior de uma racionalização do trabalho. Além disto, há a necessidade de maximizar o rendimento. Pode-se resumir isto na ideia

logia de maximização da produção: "The right man in the right place". Esta ideologia foi personificada historicamente na figura de Taylor.

Friedman (1963), em seu prefácio ao livro "O Futuro do Trabalho Humano", comenta que se Taylor não existisse ter-se-ia que inventar um, pois tal era a necessidade de uma organização científica do trabalho naquele momento histórico. Procurava-se então condições ótimas para melhor se racionalizar o trabalho. O "Taylorismo" representa exceder ao máximo a divisão do trabalho. Atualmente, estas idéias predominam na área de seleção de pessoal de qualquer instituição de fundo lucrativo.

Taylor foi quem introduziu cientificamente o estudo da organização do trabalho. Entretanto, embora isto satisfizesse ao empregador de modo nenhum satisfazia ao trabalhador. O próprio Taylor surpreendeu com os olhares raivosos que os trabalhadores lhe lançavam; sem dúvida, para estes a figura daquele não era benquista. Esta visão do homem máquina foi por muitos atacada, pois não abordava a totalidade do problema. Restava, ainda, a questão da aprendizagem e formação de grupos sociais inadaptados. Segundo Huteau e Lautrey é aí que surge a necessidade da orientação profissional como algo complementar ou um substituto pelo menos parcial da seleção profissional. Sua importância foi contribuir para resolver alguns problemas do trabalhador, aí incluído o de sua aprendizagem. A propósito, existiu uma modificação total quanto às exigências de qualificações necessárias a uma determinada tarefa, principalmente se nova para o sujeito, colocando em pauta a questão da aprendizagem acompanhada por seus fatores psicológicos e sociais.

A orientação profissional surgiu, então, em contraste com a seleção, que interessou principalmente industriais e, por esta razão, obteve grande apoio, financiamento e pesquisas na área. A orientação, ao contrário, não teve este mesmo apoio, enfocava principalmente em primeiro plano o indivíduo, preocupando-se com seu ajustamento no trabalho e na vida em geral. Entretanto, como assinala Werebe (1965, pág.31), a primeira conceituação de orientação

profissional foi nitidamente marcada pelos objetivos da seleção porque, como esta, desenvolveu-se ligada aos interesses das indústrias. Ambas consideravam o trabalhador como simples mão de obra lançada no mercado e que deveria ser selecionada para aumentar a produção industrial.

A partir do começo do século, surgem os primeiros centros de orientação profissional, como já enfatizamos, mais ligados à área industrial. O primeiro escritório de orientação profissional surgiu em Munique em 1902, na Baviêra (Gemelli, 1963). Sua primordial preocupação foi evitar acidentes de trabalho e determinar as capacidades dos indivíduos para dadas tarefas que requeriam habilidades manuais para operar máquinas. É interessante ressaltar que a segurança no trabalho naquela época era mínima e tinha graves consequências para o trabalhador. M. Frois (citado por Huteau e Lautrey, 1979) afirma até 1920, foram declarados mais de 900.000 acidentes de trabalhos mortais. Segundo Werebe (1965),

... um inquérito realizado na França em 1891-1893 revelou que neste país para assegurar o trabalho de cem operários passava anualmente numa oficina entre 200 e 225. O número de acidentes de trabalho segundo a Associação de Indústrias da França contra os Acidentes de Trabalho era de 3.000 ao dia e o seu custo ultrapassava um milhão de francos por ano (pág. 30).

Além da preocupação com acidentes de trabalho, surgiu nos Estados Unidos, em 1908, por iniciativa de Parsons um interesse em adequar o indivíduo a seu futuro trabalho. Houve neste primórdio uma corrente psicométrica que guiou a teoria e a prática da orientação profissional, que se fundamentava na idéia da estabilidade das características individuais (aptidões, interesses, etc.) de um lado, e sobre a estabilidade das profissões, de outro. O crescimento da psicometria de certa forma facilitou os trabalhos pioneiros na área de orientação profissional. Entre os nomes que mais influenciaram podemos citar os de Binet, Toulouse, Pierón.

Parsons por muitos foi considerado o pai da Orientação Profissional. A primeira bibliografia sobre o assunto é de sua

autoria e foi publicada em 1909 com o título "Choosing a Vocation". Como dissemos acima, ele concebia a orientação profissional como resultante de duas ordens de dados: pessoais e profissionais. Segundo Pelletier, Bujold e Noiseux (1977), o mérito de Parsons é o de ter formalizado esse procedimento e o de ter, assim, lançado as bases de um movimento que jamais deixaria de se ampliar daí por diante.

Para Santos (1963), nos Estados Unidos graças aos esforços da Civic Service House e da Young Movement Christians Association, serviços liderados por Parsons na área exclusiva da orientação profissional, pôde-se suplementar a ação escolar, então carregada de um formalismo didático excessivo, dando aos adolescentes a oportunidade de expressão individual e de serem social e economicamente aproveitados na medida de suas capacidades. Nesta época de Parsons começa a surgir em todos os países industrializados um movimento de orientação profissional ligado ao campo da educação.

A evolução da orientação profissional no Brasil foi descrita detalhadamente por Santos (1963). Ele cita que foi Mange, engenheiro suíço, contratado pelo governo brasileiro como professor da Escola Politécnica de São Paulo quem iniciou em 1924, os primeiros trabalhos de orientação profissional no Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo. Em 1930, na Estrada de Ferro Sorocabana, ainda sob a direção de Mange, inicia-se um serviço de seleção, orientação, e formação de aprendizes em cursos de aprendizagem mantidos por aquela estrada de ferro junto a oficinas da Sorocabana, no Estado de São Paulo. Tais serviços, deram origem, em 1934, à criação do Centro Ferroviário de Ensino e Seleção Profissional que passou a orientar essa atividade em diversas ferrovias do país e a servir de centro irradiador dos trabalhos dessa especialidade.

Em 1931, Lourenço Filho cria o primeiro serviço público de orientação profissional no Brasil, na cidade de São Paulo, o qual depois prosseguiu no Instituto de Educação da Universidade de São Paulo, sob a direção de Noemi Silveira Rudolfer. Esta especialista, após estudos nos Estados Unidos, realizou um movimento de orientação profissional destinada principalmente a estudantes.

Ainda segundo Santos (1963), o primeiro passo decisivo para a implantação da orientação educacional no Brasil, deveu-se à introdução na Lei Orgânica do Ensino Industrial, de vários artigos relativos a orientação (Decreto-lei Federal 4.043, de 30.1.1942). No mesmo ano introduzia-se a orientação educacional no ensino secundário (Decreto-Lei Federal nº 4.244 de 9.2.1942). Logo após, apareciam idênticas medidas na legislação sobre o ensino comercial e sobre o ensino agrícola. Coube ao SENAI, a partir de 1945, desenvolver um amplo sistema de orientação profissional e educacional através de cursos vocacionais. Dez destes cursos funcionaram em várias cidades do Estado de São Paulo sob a direção de Santos.

Carvalho (1979) cita que, em 1938, o então Ministro Interino do Trabalho, criou o Instituto Nacional de Seleção e Orientação Profissional (INSOP) que constituiu na primeira idealização do atual Instituto de Seleção e Orientação Profissional (ISOP), no Rio de Janeiro. Sua direção técnica foi da responsabilidade de Mira y Lopes, psiquiatra e psicólogo espanhol que se radicara no Brasil. Ainda segundo aquela autora, a inauguração do ISOP deu-se no Rio de Janeiro em 1947.

B. TEORIAS SOBRE A ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL

Quando consideramos as teorias na área de orientação profissional, nos defrontamos com uma variedade extensa e rica, porém pouco homogênea de formulações. Ao nosso ver, isto demonstra a dificuldade de se teorizar sistematica e profundamente quando nos referimos a uma área preventiva como esta. Ao contrário, apenas encontramos de uma maneira clara uma categorização das teorias sobre os determinantes da escolha profissional.

No presente capítulo não pretendemos exaurir as considerações sobre determinantes da escolha profissional. Isto já foi feito, entre outros, nos olivres de Zytowsky (1968), Osipow (1968) e de Crites (1969).

Larcebeau (1978), em recente artigo, sintetizou o trabalho de Crites. Desta síntese, interessa-nos ressaltar alguns aspectos considerados pela autora. Para Crites, o aparecimento do trabalho de Ginsberg "Occupational Choice: An Approach to a General Theory" em 1951, marcou o início de uma fase de pesquisas sobre a escolha profissional que perdura até hoje. Naquele trabalho com efeito, Ginsberg fez um esforço de reflexão teórica, que desencadeou e permitiu a construção de um corpo de conhecimento psicológico, específico sobre o homem frente ao seu trabalho.

Após ter considerado as origens desta área, Crites (segundo Larcebeau, 1978), indica os períodos que segundo ele constituíram os pontos marcantes do desenvolvimento da orientação profissional: os períodos de observação, de empirismo e teórico.

O período de observação, que vai desde o início do século até a primeira guerra mundial, caracteriza-se pelo trabalho de Parsons, já mencionado. O período de empirismo, entre as duas guerras, caracteriza-se pela influência da psicométrica e pelos dados de observação. O período teórico, a partir de 1950, é marcado pela preocupação de uma formulação de conhecimentos específicos na área.

Quanto às pesquisas sobre psicologia vocacional, Cri-

tes (ainda segundo Larcebeau, 1978) indica as diversas correntes que se desenvolveram sucessivamente: a primeira delas, foi a psicométrica que enfocava as tendências individuais, por um lado, e as exigências profissionais de outro. A segunda, foi a psicodinâmica, inspirada na psicanálise e na fenomenologia, que enfocava as necessidades e os interesses na escolha. Finalmente, a terceira, representada por Super, considerava a escolha como um processo, propondo uma abordagem do desenvolvimento vocacional, apoiando-se tanto na psicologia diferencial como na psicologia dinâmica.

Larcebeau, (1978) cita ainda uma outra distinção de Crites, dentro do pensamento corrente atual, sobre duas formas de abordagem do estudo de escolha profissional; uma delas é a abordagem genética cujo interesse se baseia nos mecanismos de escolha e de sua evolução. A outra, é a abordagem que se inspira na psicologia cognitiva e sua ênfase está no processo de percepção tanto de si quanto do mundo profissional.

Na postura psicométrica, que, como vimos, foi a abordagem predominante em um certo período da orientação profissional, e para alguns ainda o é hoje, se considerava que as características do indivíduo eram estáveis e, igualmente, as das profissões. O papel do indivíduo era passivo, ou seja, alguém de fora (o orientador profissional, no caso) é que era capaz de encaixá-lo dentro de uma profissão bem sucedida. Assim, a "escolha" feita pelo sujeito espontaneamente não era necessariamente a melhor, uma vez que a intervenção de um especialista é que a determinava. Essa postura atualmente nos parece ingênua, pois sabemos que é impossível medir as aptidões em um estado puro bem como as capacidades de uma pessoa. Como comentam alguns autores (Huteau e Lautrey, 1979) o que apreciamos por intermédio de um teste, são em boa parte exigências do meio em que o sujeito vive e de sua educação.

Pelo relacionado acima, então, a fórmula de Parsons "combinar o homem com a sua ocupação", parece um pouco simplista dada a contínua evolução tecnológica e a conseqüente necessidade da reformulação das profissões, e da estruturação de novas, menos compartmentadas ou rígidas. Assim, é cada vez menos necessário compro

9.

meter definitivamente um adolescente com uma profissão. Nesta postura, a concepção de escolha profissional será tida não como uma decisão única tomada em um dado momento e para a vida toda mas sim como um processo que se dá ao longo dos anos, de forma progressiva sem envolver o indivíduo precoce e definitivamente.

Dentre as categorizações existentes sobre o comportamento vocacional, consideraremos principalmente a síntese feita a este respeito por Pelletier, Bujold e Noiseux (1977) bem como as formulações dos próprios autores. A propósito, baseando-se em diversos autores e pesquisadores, Pelletier, Bujold e Noiseux (1977) classificam o desenvolvimento vocacional em:

- 1) Concepções deterministas;
- 2) Tipologia de Holland;
- 3) Modelos de decisão;
- 4) Modelo de desenvolvimento.

Nas concepções deterministas sobre o comportamento vocacional incluem-se os psicanalistas, ortodoxos ou não. Para estes a escolha profissional está relacionada com o desenvolvimen - to psico-sexual do indivíduo, com seus instintos, necessidades e conflitos que ocorreram na infância. Os autores que melhor funda - mentaram este enfoque foram Bordin, Nachman e Segal (1963) que supoem a existência de uma continuidade no desenvolvimento que liga os primeiros esforços do organismo para obter comida e controle do corpo e dominar os estímulos do meio com as atividades físicas complexas e intelectuais mais abstratas; para eles, portanto, a atividade adulta retém as mesmas fontes de gratificação instintivas mais simples e infantis. Para aqueles autores, contudo, apesar da força relativa e da configuração das necessidades estarem sujeitas a modificação contínua através das fases da vida, o seu padrão essen - cial é determinado nos primeiros seis anos. Concebem o trabalho como uma sublimação de instintos. Além disto, tentam identificar as gratificações que alguns trabalhos podem oferecer relacionando - as a funções fisiológicas necessárias a sua obtenção. Para eles, as primeiras experiências ilustram a tendência do indivíduo para buscar certos tipos de gratificações.

Ainda dentro destas concepções deterministas, Roe (1957), também psicanalista, desenvolve uma teoria sobre a relação entre as primeiras experiências do indivíduo e sua escolha profissional ulterior. Para a autora, as bases hereditárias da inteligência, as habilidades especiais são usualmente inespecíficas. Os fatores genéticos limitam o grau de desenvolvimento mas não determinam o tipo de expressão que este terá; os padrões de desenvolvimento de habilidades especiais são primariamente determinados pela direção involuntariamente dispendida da energia psíquica. Esta direção é determinada antes de tudo pelo padrão das primeiras satisfações e frustrações do indivíduo.

Roe (1957) utiliza as classificações hierárquicas das necessidades básicas de Maslow para enfatizar a relação das primeiras experiências com a escolha profissional do indivíduo. Para ela, as de um nível mais elevado não podem surgir se as necessidades mais primitivas não forem satisfeitas. Isto é, para Roe toda realização está baseada em necessidades conscientes ou inconscientes. As intensidades das relações primárias inconscientes bem como sua organização, para Roe, seria o maior determinante da motivação tal como se manifesta na realização. As necessidades predominantes ou que se tornaram predominantes ou motivadores fortes são as determinadas pela forma e o grau das necessidades.

Há ainda uma outra concepção determinista, mas não relacionada a teoria psicanalítica. Trata-se da concepção de Blau, Parnes e Wilcock (1956) que ressaltam os fatores socioeconômicos e culturais, capazes de influenciar a escolha da ocupação e a evolução da carreira. Para isto, concebem um quadro de referência conceitual em que fatores econômicos, sociais e psicológicos são interligados, segundo eles, a escolha e a seleção da profissão. Os autores enfocaram os vários determinantes do processo dando uma visão global e não seccionada da escolha, pois determinantes, obtidos e categorizados, foram vistos como diferentes ângulos de um mesmo processo. Com base nisto desenvolveram um amplo programa de pesquisas e de levantamentos. Os fatores antecedentes, importantes na escolha profissional, foram os seguintes: estrutura social com os seus valores, normas culturais e tecnologia; as mudanças históricas das organizações so

ciais; a tendência para a mobilidade social, distribuição ocupacional e a política das organizações socio-econômicas, bem como, os ciclos econômicos que caracterizam a organização socio-econômica. Tais fatores são de utilidade prática para o orientador profissional desde que a escolha se dá dentro de um contexto social e este tem que ser levado em conta no momento para o êxito da escolha.

Para Pelletier, Bujold e Noiseux (1977) a tipologia de Holland é uma outra abordagem dentro da qual o indivíduo é o produto da interação entre sua hereditariedade e as forças culturais e pessoais que afetam sua maneira de se comportar. Este produto intervém em seu momento de escolha. Este autor se interessa pelas tendências pessoais que se manifestam na escolha profissional e formula uma teoria em termos do meio ocupacional do indivíduo e de seu desenvolvimento, especificando a interação com seu meio cultural. Há um estilo particular do indivíduo, que procura exprimir-se no meio físico e social que lhe convém, ao que Holland denomina "orientação pessoal". Define como orientação pessoal o determinado tipo que a pessoa busca ser, e este seria um complexo formado por suas aptidões, atitudes, valores, mecanismos de adaptação, e traços pessoais. Holland elaborou uma tipologia que compreende seis tipos de meios ocupacionais:

- 1) meio intelectual ou investigador: as pessoas com esta orientação preferem mais pensar do que agir, têm uma necessidade de organizar e entender o mundo; gostam de trabalho ambíguo e de atividades intraceptivas, tendo de uma forma geral valores e atitudes não convencionais;
- 2) meio realístico: as pessoas com esta orientação se dão bem com atividade física, ação agressiva, coordenação e habilidades motoras. Segundo ele, falta-lhes habilidades de pensamento, sensibilidade e habilidade social ainda que possuam uma maneira prática de lidar com a vida;
- 3) meio social: as pessoas com esta orientação preferem ensinar ou ter papéis terapêuticos, que refletem uma estrutura que deseja atenção e socialização; preferem lidar com problemas de sentimentos e manipulação interpes

soal dos outros. Segundo Holland, são pessoas de dependência oral, no sentido de serem verbais, femininas e dependentes.

- 4) meio convencional: as pessoas com esta orientação preferem atividades numéricas e verbais estruturadas, bem como, papéis de subordinação; desta maneira evitam o conflito e a sua ansiedade que surge frente a situações ambíguas. São eficientes em situações estruturadas. Esta orientação se caracteriza pela conformidade e este - reotipia.
- 5) meio empreendedor: as pessoas com esta orientação gostam de usar suas habilidades verbais para lhes fornecer oportunidade de dominar, vender, e liderar outros. Concebem-se como fortes líderes masculinos. São do tipo agressivo.
- 6) meio artístico: as pessoas com esta orientação preferem um contato individual com os outros. Preferem lidar com os problemas do meio através de uma auto-expressão por meio artístico. Evitam problemas relacionados com a relação interpessoal e alto grau de situações estruturadas. Necessitam de uma expressão individualista. Assemelham-se com as pessoas de orientação intelectual por sua introspecção e pouca sociabilidade.

Dos seis meios ocupacionais enumerados por Holland (1957), para cada indivíduo existe uma ordem de preferência. A esta ordem, Holland denomina hierarquia de desenvolvimento. A natureza dela afeta o indivíduo de diversas maneiras, podendo haver duas ou mais tendências na direção da escolha ou inibição de tendência, isto é, um bloqueio na hierarquia de escolha devido a fatores concretos, tais como, fatores econômicos, mercado de trabalho, facilitando uma escolha de um padrão hierárquico secundário. De qualquer forma, para Holland a escolha profissional é uma expressão da personalidade.

As concepções de Holland permitiram o desenvolvimento de estudos visando à elaboração de instrumentos de medida capazes de estabelecer e facilitar o trabalho do orientador profissional. Entre estes instrumentos podemos citar o Vocational Preference Inventory e o Self Directed Search for Educational and Vocational Planning. Segundo Pelletier, Bujold e Noiseux (1978), Osipow critica a abordagem de Holland assinalando que este não tenta explicar o como e o porque da escolha, isto é, não clarifica os processos anteriores às tomadas de decisão.

A terceira abordagem sobre o desenvolvimento, considerada por Pelletier, Bujold e Noiseux (1978), se refere aos modelos de decisão. Os autores que primeiro se preocuparam com os processos de decisão envolvidos na escolha foram Galatt (1962), Hilton (1962) bem como Hershenson e Roth (1966).

Gelatt (1962) sugere um processo de tomada de decisão sequencial na escolha distinguindo duas ordens de decisão: as experimentais e as terminais. As decisões experimentais levariam o indivíduo a buscar novas informações bem como o ciclo em que acumularia a informação e a conseqüente nova decisão, até alcançar a final.

Hilton (1962) faz uma revisão dos cinco tipos de modelos de tomada de decisão: atribuição-combinação, necessidade de redução; ganho provável; estrutura social e procedimento de informação complexas. Além disto, oferece um modelo de tomada de decisão no qual utiliza o modelo de combinação de informações complexas principalmente o causado por dissonância cognitiva. O que se observa é que o modelo de Hilton é mais descritivo, como assinalam Pelletier, Bujold e Noiseux (1978) do que normativo, pois se interessa pelo modo como os indivíduos tomam a decisão e não pela maneira como deveriam tomá-la.

Para Hershenson e Roth (1966) graças ao processo de decisão, existem duas direções básicas sobre o desenvolvimento vocacional do indivíduo: discriminação das possibilidades no curso da escolha vocacional e fortalecimento das possibilidades mantidas. Estas direções seguem o seguinte processo: (1) a decisão vocacional relevante limita as decisões subseqüentes do indivíduo, (2) o grau das

experiências e das alternativas do sujeito se estreitam; (3) o indivíduo se torna centrado num determinado ponto de pensamento devido a uma ou mais das seguintes causas: (a) escolha positiva; (b) adaptação às condições existentes; (c) ignorância de outras possibilidades; (d) inabilidade para ver outras alternativas; (4) quanto mais centrado estiver o indivíduo numa das possibilidades mais ele se estrutura ou percebe os eventos futuros como eventos consistentes. Segundo Hershenson e Roth (1966), esta conceituação do desenvolvimento vocacional tem um número de implicações tanto para a pesquisa quanto para o aconselhamento. É necessário que o cliente saiba o que promove ou o que impede o seu processo de decisão, e que o compreenda e infira as suas consequências.

A quarta abordagem sobre o desenvolvimento vocacional é aquela que agrupa os autores que enfocam o aspecto do desenvolvimento dentro do processo de escolha vocacional. Super (1953) foi quem primeiro introduziu a expressão desenvolvimento vocacional. Nela enfatiza o aspecto sequencial do comportamento vocacional bem como descreve os processos pelos quais ocorre em cada pessoa.

Havighurst (1964) é outro autor que se preocupa com o enfoque de desenvolvimento vocacional. Divide este desenvolvimento em seis etapas. Na primeira, que ocorre entre os 5 e 10 anos, o sujeito se identifica com o trabalhador (pai, mãe ou outra pessoa importante). Na segunda, entre 10 e 15 anos, o sujeito adquire os hábitos básicos para a indústria (aprende a organizar-se em termos de tempo e energia). Na terceira, entre 15 e 25 anos, há uma aquisição de identidade como trabalhador na estrutura ocupacional (escolha e preparação para uma ocupação). Na quarta, entre os 25 e 40 anos, o indivíduo se torna uma pessoa produtiva (aperfeiçoa as habilidades e ascende dentro da hierarquia ocupacional). Na quinta, dos 40 aos 70 anos, o sujeito mantém a sociedade produtiva (volta a sua atenção para a sua responsabilidade social). Na sexta, a partir dos 70 anos, o sujeito passa a contemplar uma vida produtiva e responsável (processo de aposentadoria). Havighurst (1964) toma, assim, como referencial o trabalho e a estrutura social de produção.

Ginsberg e colaboradores (1952), ao contrário de Havighurst vê o desenvolvimento vocacional como concluído até o início da idade adulta. Para eles o processo de tomada de decisão ocupacional pode ser analisado em termos de três períodos. O primeiro, ocorre até os 11 anos de idade, e se caracteriza por uma escolha fantasiosa. O segundo, ocorre entre os 11 e os 17 anos, e se caracteriza por uma tentativa de escolha: estas tentativas subdividem-se em: (a) interesse, (b) avaliação de capacidade, (c) avaliação dos valores, (d) fase de transição, quando, por volta dos 17 anos, o indivíduo se interessa pela faculdade. O terceiro, ocorre entre os 17 anos e início da idade adulta e se caracteriza por uma escolha realista e se subdivide em (a) uma fase de exploração, na qual o indivíduo quer conhecer suas alternativas, (b) uma fase de crystalização, quando a escolha é feita e (c) fase de especificação, em que a escolha é delimitada.

Super (1962), o primeiro autor citado, dentro desta abordagem sobre o desenvolvimento vocacional, deve ser retomado para uma consideração sobre as fases em que subdivide o comportamento vocacional. Estas fases segundo as considerações de Bohoslavsky (1971), Martins (1978) e Carvalho (1979) podem ser assim sintetizadas:

- 1) Fase de crescimento (dos 4 aos 14 anos): o auto-conceito se desenvolve, primeiro, através da identificação com figuras paternas e outros familiares e, posteriormente, com figuras da escola. Subdivide-se em:
 - (a) fantasia (4 - 10 anos): em que predominam as necessidades básicas;
 - (b) interesse (11 - 12 anos): as preferências, os gostos são determinantes das aspirações e das atividades;
 - (c) habilidade (13 - 14 anos): as habilidades ganham maior expressão, como também as exigências de preparação para um trabalho são consideradas.
- 2) Fase de exploração (15 - 24 anos): ocorreu auto-avaliação, exames e exploração ocupacional, principalmente na escola, nas atividades de lazer e em trabalhos realizados.

dos. Subdivide-se em:

(a) tentativa (15 aos 17 anos): em que são consideradas as necessidades, os interesses, as habilidades, os valores, as oportunidades; porém as tentativas de escolha se baseiam na fantasia;

(b) transição (18 aos 21 anos); há maior consideração da realidade à medida que se ingressa no mercado de trabalho.

(c) ensaio (22-24 anos): quando o jovem localiza uma área profissional, escolhendo-a como própria, discriminada entre outras a qual se relaciona diretamente com ela.

3. Fase de fixação (25 aos 44 anos): o campo de trabalho é estabelecido; este é um período de busca de manutenção através da experiência e da especialização.

Subdivide-se em:

(a) ensaio (25 aos 30 anos): embora o campo esteja definido, podem ocorrer mudanças devido à insatisfação, além disso, define-se com quem, como, onde e em que se especializar.

(b) estabilização (31 - 44 anos): o padrão de ocupação se torna claro, o indivíduo trabalha muito e busca estabilidade e segurança profissional.

4. Fase de manutenção (45- 64 anos): caracteriza-se pela estabilidade profissional na área escolhida.

5. Fase de declínio (65 anos em diante): Mudam as atividades no trabalho conforme as forças físicas e mentais se desaceleram. Novos papéis se desenvolvem. Subdivide -se em:

(a) desaceleração (65 aos 70 anos): quando, principalmente, os deveres mudam, o trabalho diminui e o tempo de trabalho se modifica;

(b) aposentadoria (71 anos em diante): que pode ocorrer ou não, e sendo desejada ou não.

Segundo Pelletier, Bujold e Noiseux (1977), Super contribuiu para a teoria do desenvolvimento vocacional baseando-se na (a) psicologia diferencial, (b) na psicologia do desenvolvimento , e (c) na teoria da auto-imagem.

Super (1973), assim vê a escolha vocacional como um processo que se estende desde a infância até a velhice, e que há um desenvolvimento à medida que a pessoa passa do sistema escolar para o de trabalho. O desenrolar da escolha vocacional é, geralmente, ordenado, previsível e dinâmico, isto é, resulta da interação do indivíduo com o meio. Super preocupa-se em definir os determinantes psicológicos da orientação profissional. A maturidade vocacional, uma variável psicológica e multifatorial, seria o momento e a maneira como o indivíduo se responsabiliza por sua escolha; é determinante da facilidade do indivíduo para fazer escolha, explorar, completar ou se estabelecer numa ocupação. Super preocupa-se com a importân - cia dos fatores pessoais, dos fatores situacionais e da interação destes na escolha profissional.

Considera, também, na teoria da auto-imagem, que se caracteriza pelo conceito que o indivíduo tem de si mesmo. Para Super (1973) este tem um papel importante na escolha ocupacional e se relaciona a várias situações do indivíduo: trabalhador, esposo, pai, filho, membro de uma ocupação, atleta, estudante, cidadão. Estes vãrios conceitos de ego combinam-se em um sistema de conceitos de si mesmo e são determinantes daquilo que o indivíduo vê em seu ambiente, do como se vê e das ações que realiza em função disto. Os conceitos de si mesmo são vistos como determinantes de uma organização que seleciona entre as alternativas que se oferecem (podendo ser estas numerosas ou limitadas).

Pelletier, Bujold e Noiseux (1977) apoiando-se na teoria de desenvolvimento de Super vão buscar que fatores poderiam favore - cer o desenvolvimento vocacional. Baseiam-se, também, no fator intelectual segundo o modelo de Guilford, ou seja, nas habilidades intelectuais. Segundo aqueles autores bastaria atijar (no sentido de

acelerar) o desenvolvimento destes fatores, por intermédio de uma pedagogia apropriada (pedagogia ativa) para melhor preparar a tomada de decisão no momento que esta ocorrer. Estabelecem, para isto, um programa pedagógico constituído de exercícios sucessivos e organizados. Este programa é chamado de modelo de Ativação do Desenvolvimento Vocacional e Pessoal (ADVP). Nesta concepção operacional do desenvolvimento vocacional tem-se o enfoque de que o êxito em uma tarefa, facilitaria o êxito na tarefa seguinte, levando o indivíduo a passar, sem demasiada dificuldade, por seus diferentes estádios de vida. Pelletier, Bujold e Noiseux (1978), se preocupam assim, e dão especial atenção ao que Beilin (1955) ressalta, qual seja, a necessidade de se prestar maior atenção aos processos cognitivos implicados no desenvolvimento vocacional. Neste sentido, examinam algumas tarefas do desenvolvimento, em particular, a exploração, a cristalização, a especificação e a realização conforme o modelo de intelecto de Guilford (1963, 1971).

C. A ABORDAGEM CLÍNICA NA ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL

Dentre das teorias de orientação profissional, falta considerar a de Bohoslavsky. Esta será considerada distintamente aqui por duas razões. De um lado, trata-se da teoria e da estratégia clínica que norteiam, de modo geral, a prática profissional da autora do presente trabalho. De outro lado, e principalmente, trata-se da estratégia utilizada na orientação profissional dos sujeitos que participaram do Estudo I desta pesquisa.

Bohoslavsky (1971) tanto em sua conceituação de orientação profissional como em sua prática se baseia na Escola Psicanalítica Inglesa, na psicologia do Ego de Hartman, e nos aspectos psicossociais que influenciam a escolha. Seu principal enfoque é de que a escolha se remete a uma relação entre indivíduo, o outro e o futuro. Portanto, a escolha tem a ver com a relação e o vínculo destes três fatores.

Nas obras de Bohoslavsky, encontramos uma importante contribuição quanto a uma nova proposta centrada naquilo que ele denominou "estratégia clínica", definindo uma prática de orientação profissional, discriminando-a das outras áreas da psicologia. Preocupa-se também tanto com a dinâmica da escolha quanto com o processo peculiar e particular de cada um escolher. Para isto, parte da visão psicanalítica e da hipótese de Wender de que as vocações expressam respostas do ego a chamados internos, proveniente de objetos internos danificados que pedem, reclamam a reparação do ego. A reparação é um fator importante na escolha de cada pessoa. É verdade, que este termo é muito abrangente e de que é necessário observar com o que e ao modo de quem se repara.

Para Bohoslavsky (1971) a entrevista é o principal instrumento do psicólogo. Nesta este não assume um papel diretivo, suas principais preocupações são: quem é o sujeito, como escolhe. A postura básica que norteia o trabalho é que o sujeito tome uma decisão autônoma. Em outras palavras, o papel do orientador vocacional é estabelecer "uma colaboração não diretiva com o cliente para restituir-lhe a identidade e/ou promover o estabelecimento de uma imagem não

conflitiva profissional " (pag. 18). Esta situação de entrevista caracteriza-se por uma estratégia clínica que, para Bohoslavsky, tem um sentido bastante peculiar. Neste sentido, para o autor, "a psicologia clínica se caracteriza por uma estratégia de abordagem ao objeto de estudo, que é a conduta dos seres humanos" (pág. 19). Para ele, na estratégia clínica existe uma unidade de operação que é olhar, pensar, e operar ou mudar, isto é, reflexão e ação estão solidamente unidas. O adolescente é visto como uma pessoa capaz de decidir, se conseguir elaborar os conflitos e as ansiedades que vivencia frente ao futuro; suas potencialidades se modificam no decorrer da vida, isto é, ao longo de um contínuo estudante que ele é, para profissional. O prazer com o estudo e com a profissão depende do tipo de vínculo que se estabelece entre o adolescente e ambos. Para ele, o vínculo depende da personalidade, e esta não é um pressuposto, mas sim se define na ação. Admite, também, uma mudança contínua no meio sócio-cultural que implica no surgimento de novas carreiras tornando o papel das informações, por parte do sujeito, necessário para a definição de uma situação futura.

"A pessoa não é senão aquilo que busca ser" (pág. 37). Bohoslavsky revela nesta frase toda sua postura ideológica, científica e filosófica como orientador profissional frente ao adolescente. Assim, se o orientador profissional encarar o adolescente de uma maneira fixa, o seu papel se resumirá a uma análise das características pessoais do adolescente e não a uma visão dinâmica de que o adolescente está num determinado momento de sua vida. Como disse Bohoslavsky, "um jovem que vai procurar orientação profissional está preocupado com a sua pessoa em relação ao futuro" (pág. 37). O que ocorrerá, neste processo de orientação profissional tem a ver com os seguintes fatores: a pessoa, o futuro e o orientador (o outro); o conteúdo significará algo que se refere a relações diretas ou indiretas a respeito do futuro do adolescente e tem a ver com o contexto social mais amplo. A relação com este contexto e o tipo de contato que o adolescente tiver com ele, sua família, instituição escolar, e o sistema de produção vai influenciá-lo mas não determiná-lo. O futuro, segundo Bohoslavsky, é um projeto e ao mesmo tempo forma parte de sua personalidade ativa, portanto, é um futuro que tem uma importância atual ativa.

Pelo mencionado acima, o modelo presente de orientação profissional inclui variáveis sociais, econômicas, históricas e influências familiares. Além disso, inclui o vínculo com os outros; a escolha tem a ver com eles pois reais ou fantasiados o trabalho cristaliza relações interpessoais passadas, presentes e futuras, sejam elas primárias (família, ou parceiro) ou secundárias (professores, psicólogos).

O futuro trata de papéis adultos, e portanto um futuro personificado, para isto, o adolescente não só define o que fazer mas também o que ser e ao mesmo tempo o que não ser. Assim, quando o adolescente se preocupa com o que fazer, o psicólogo tem que lhe restituir a parte de realidade que está escamoteada: quem é e quem quer escolher.

Para Bohoslavsky, identidade ocupacional seria no plano psicológico, o meio e a forma de ascender a papéis sociais adultos. Para ele, não é portanto, algo, mas é um momento dentro de um processo e segue as mesmas leis e dificuldades daquilo que conduz à conquista da identidade pessoal; é determinante e determinada na relação com a personalidade total do sujeito. De forma mais ampla, "a identidade profissional é a auto-percepção, ao longo do tempo em função dos papéis profissionais". Ocupação é, portanto, o conjunto de expectativas do papel" (pág. 44). A preocupação do orientador não é a de determinar as identificações mas compreender para que e porque a identificação com este papel. Para Bohoslavsky, o sentimento de identidade ocupacional se produz nas relações com os outros. Dentre estas, as mais importantes são:

- (a) Gênese do ideal do ego: Baseia-se nas relações iniciais que vão determinar cargas afetivas e identificações conscientes ou inconscientes. O ideal do ego, em termos ocupacionais, "se estabelecer em termos de relações, carregadas de afetividade, com pessoas que executam papéis ocupacionais" (pag.47). Assim, quando alguém diz "quero ser engenheiro", esta afirmação não é afetivamente neutra, mas se relaciona com gratificações, frustrações, e virtudes ligadas a pessoas com que manteve ou mantém rela

ções.

- (b) Identificações com o grupo familiar: Desde que o grupo familiar serve de referência e de pertinência fundamental ao sujeito, é importante analisar de um lado, sua percepção valorativa sobre as diversas ocupações em função do seu sistema particular de valores e de atitudes; de outro lado, é importante, considerar a própria problemática vocacional das pessoas que fazem parte do grupo familiar, pois a vivência da mesma tem um papel fundamental sobre o adolescente.
- (c) Identificação com o grupo de pares: Nesta idade, este grupo é tão importante quanto o grupo familiar, porém, considerando que é um grupo escolhido, nunca aparece ao sujeito de maneira negativa. A cultura de pares é próxima e é imperativa e, na adolescência, existe uma contradição entre os valores do grupo familiar e o de pares.
- (d) Identificação sexual: Existe uma valorização cultural diferente para ocupações femininas e masculinas e esta tem uma influência nos gostos, interesses, atitudes e inclinações do adolescente.

Em relação ao desenvolvimento da identidade vocacional Bohoslavsky (1971) adota a mesma categorização de Super (1962), considerada anteriormente. Para aquele, o momento em que o adolescente recorre à orientação profissional é o momento de exploração (dos 15 aos 24 anos). O processo de orientação profissional, portanto, deve levar em conta neste momento a situação, ou seja, a percepção daquilo que o adolescente vai explorar. Dependendo da quantidade de ansiedade, do tipo de conflito e das defesas evidenciadas na conduta do adolescente, as situações podem ser caracterizadas co

mo:

- (a) pré-dilemática: nesta o adolescente não se dá conta de que tem que escolher. Os conflitos são ambíguos e não há discriminação entre eu e não-eu. Sua função egóica de antecipação está prejudicada, e normalmente não sabe porque veio à consulta. São, geralmente os casos em que o adolescente foi trazido à consulta e nela não compreende o que se espera dele, qual é a dificuldade do outro. Trata-se de pessoas imaturas quanto a escolha. A ansiedade é confusional, e a conduta manifesta é de extrema dependência. Fala pouco, responde a perguntas: o problema de orientação profissional não parece preocupá-lo nem menos remotamente.
- (b) Dilemática: nesta situação o adolescente se dá conta de que algo está ocorrendo frente a este problema; sua ansiedade continua confusional, a pessoa se dá conta de que enfrenta uma dúvida, uma dificuldade, uma mudança. As fantasias predominantes são agorafóbicas e claustrofóbicas. Os adolescentes que não conseguem superar esta fase revelam uma função egóica bastante prejudicada, e dificilmente poderão efetuar uma boa escolha ulterior.
- (c) Problemática: nesta o adolescente parece realmente preocupado; suas ansiedades são moderadas podendo ser persecutórias ou depressivas. Há um grau ótimo de conflito, capaz de determinar no adolescente uma dinâmica tal que possa superar o conflito integrando seus termos numa síntese superior. O adolescente está realmente pré-ocupado e as suas funções do ego estão a serviço da situação. O adolescente está disposto para ver, pensar e atuar no que se refere ao seu futuro,

- (d) De resolução: nesta o adolescente trata de encontrar uma solução ao seu problema da escolha, como faz para outros problemas; não há conflitos; a quantidade e a qualidade das ansiedades vinculadas à elaboração do luto são normais. Este reconhecimento coincide, normalmente e principalmente com a última entrevista.

Esta caracterização das diferentes fases no processo de escolha, segundo Bohoslavsky, é particularmente importante no contexto deste trabalho, pois nos serviu como meio de diagnóstico para a orientação vocacional dos nossos sujeitos.

Para o adolescente suas possibilidades, infinitas, de deixar de lado objetos e formas de ser, em troca de algumas identificações, isto é, em função de algo que ele escolhe ser, implica, necessariamente, segundo Bohoslavsky (1971) numa elaboração de luto: "... o adolescente deve elaborar lutos por objetos que deixa, que perde (por exemplo: colégio secundário, seus companheiros, professores) e lutos pelo self: outros projetos, outras características, sua onipotência, etc" (pág. 72).

Segundo Grinberg (cf. Bohoslavsky, 1971) uma boa elaboração de luto, supõe poder tolerar os sentimentos de culpa frente ao objeto e frente a si mesmo experimentados em toda separação; o que supõe poder discriminar os aspectos do self ligados ao objeto e os aspectos ligados às situações perdidas. Para ele, os aspectos suscitados pela separação são seis: (1) luto do próprio self, que implica um " desejo de realização", sob forma mágica, tendo na fantasia todos os atributos que levam o sujeito a identificar-se com os outros; (2) luto pela perda da onipotência; (3) luto do próprio corpo, que nesta fase está passando por muitas modificações; (4) luto por identificações deixadas de lado; (5) luto ligado ao próprio manejo do tempo, que se manifesta pela ânsia de "não perder tempo" tão presente nos adolescentes e (6) luto frente aos êxitos, isto é, as experiências bem sucedidas ou, a possibilidade disto, são vivenciadas com culpa.

Quanto ao processo de orientação profissional, segundo Bohoslavsky, os lutos elaborados se expressam por sentimentos, tais como tristeza, solidão, ambivalência, culpa e liberdade com relação ao passado e maior contato com o presente. Pode-se observar também, manifestações clínicas caracterizáveis pela capacidade de recordar os acontecimentos passados, recuperar idéias, projetos ou conceitos abandonados, que são integrados e vinculados às decisões atuais. Observa-se, também, cansaço, autonomia e vontade de fazer coisas. Pode-se dizer, portanto que a experiência de orientação vocacional será experimentada como autoreparação e um estado de preparação para que será vivenciado em si mesmo como um que fazer reparatório; daí o seu valor profilático.

A maturidade para escolher, segundo Bohoslavsky, é algo difícil de ser definido; entretanto, pode ser pesquisada, primeiro, a partir do momento que o adolescente está atravessando: seleção, escolha, decisão; segundo, conforme a situação: pré-dilemática, dilemática, problemática e de resolução; terceiro, segundo a deute-ro-escolha (isto é, como o indivíduo aprendeu a escolher); quarto e último, quanto as fantasias de resolução, principalmente, em relação ao seu vínculo com a orientação profissional.

Para Bohoslavsky (1971), em síntese, a Orientação Profissional tem a ver com três objetivos. O primeiro, é observável, e se refere a escolha da carreira. O segundo, não é diretamente observável, e se refere a dêutero-escolha, isto é, ao aprender a escolher. O terceiro, também não observável diretamente, se refere ao favorecimento de uma identidade vocacional, e conseqüentemente, de uma identidade pessoal.

D. ABORDAGEM COGNITIVA DA ADOLESCÊNCIA

Considerações sobre o desenvolvimento cognitivo do adolescente de acordo com o ponto de vista de Piaget, encontram-se principalmente no livro "Da lógica da criança à lógica do adolescente" (Inhelder e Piaget, 1956/1976).

Neste livro, através de estudos experimentais Piaget e Inhelder obtiveram resultados que permitiram identificar as grandes linhas do pensamento do adolescente. Assim, para Piaget, do ponto de vista das estruturas lógicas o adolescente superpõe a lógica das proposições às das classes e relações, alcançando aquelas sua consolidação por volta dos 14-15 anos de idade. Pela lógica das proposições, das estruturas de reticulado e do grupo de quatro transformações que lhe servem de base, o adolescente se capacita ao raciocínio hipotético dedutivo (isto é, baseado em hipótese e não apenas em dados, como era a característica do período anterior - operacional concreto) e ao raciocínio experimental, que lhe permite, por exemplo, estudar a influência de um determinado fator, mantendo os outros constantes e variando apenas um.

Segundo Inhelder e Piaget (1956/1974), estas transformações lógicas acarretam e possibilitam profundas modificações no comportamento e na atitude do adolescente frente a aspectos sociais, emocionais, pessoais, etc. Tanto assim que para eles, o que caracteriza as modificações na adolescência não são as mudanças biológicas (isto é, pubertárias) mas sim a integração do indivíduo na sociedade. Estas requerem, uma reconstrução ou reestruturação quanto ao modo da pessoa se relacionar com o mundo, uma vez que, agora, estas relações, não se limitam ao real como é o caso dos períodos anteriores, mas ao mundo do possível (em que o real entra como uma das possibilidades, ainda que bastante privilegiada). Assim, ao aparecimento das estruturas formais ocorrem paralelamente transformações afetivas e sociais. Estas transformações são complexas e não têm sentido único. As características importantes do adolescente são inserir-se num universo do possível, construir teorias, não importa a respeito do quê, e utilizar ideologias as quais lhe permitirão repensar o mundo e situá-lo num outro contexto, às vezes, muito distan-

te até daquele no qual está realmente inserido.

Segundo Piaget (Inhelder e Piaget, 1956/1976) se a criança se caracteriza pela dependência ao adulto, o adolescente, ao contrário, cada vez mais se considera igual a ele e, por isto, o trata num plano de igualdade e de reciprocidade. É um indivíduo em formação que se preocupa com seu futuro, aí incluído o seu trabalho (atual ou não) dentro da sociedade. Começa um projeto de vida sendo esta a maneira de se introduzir na sociedade dos adultos. Faz parte deste projeto, convém repetir, uma preocupação com o trabalho que terá, casamento, lazer, filhos, participação social, etc. A maneira como ele faz isso, no entender de Piaget, é bastante peculiar: não é passiva, seus projetos não raro têm um cunho reformista da sociedade o que implica, às vezes, em repudiar ou criticar a sua sociedade real, de tal forma que essa maneira de inserção social do adolescente no mundo dos adultos não ocorre sem conflitos.

Estes aspectos: (1) considerar-se igual ao adulto, (2) ter um projeto de vida e (3) ser um reformador da sociedade. Supõe certamente instrumentos afetivos e intelectuais. Do ponto de vista intelectual, graças as estruturas formais, o adolescente se caracteriza por uma reflexão que ultrapassa o presente, que lhe permite, como mencionado, construir teorias e sistemas dando um significado mais amplo às suas vivências (que neste caso são consideradas como uma das possibilidades de atuação na sociedade). Além disto, o adolescente se torna auto-reflexivo, isto é, reflete sobre seu pensamento e sobre as teorias que constrói; torna-se "objeto de si mesmo". Todas essas manifestações estão impregnadas de afetividade.

Com a nova ampliação do universo que é provocada pelo surgimento do pensamento formal, o adolescente inicialmente manifesta um egocentrismo típico, a consequência inevitável de sua integração na vida social adulta, pois a adaptação tem dois sentidos: um, que é a de si para a vida social adulta, e o outro, que é a do mundo para si. "Disso decorre uma indiferenciação entre o seu ponto de vista de indivíduo chamado a construir o seu programa de vida e o ponto de vista do grupo característico da adolescência". (Inhelder e Piaget, pag. 255).

Segundo Piaget, o egocentrismo característico da adolescência se manifesta por uma espécie de messianismo, pois as teorias pelas quais interpreta o mundo estão centradas em sua atividade reformadora; sente-se chamada a desempenhar um papel no futuro. Este chamamento, como lembra Piaget, é evidenciado nos relatos, diários, devaneios mais íntimos, etc. tão característicos do adolescente. Tais aspectos messiânicos, em alguns adolescentes não passam de uma ambição ingênua, desmedida e passageira; em outros, ao contrário tem uma influência real e duradoura, e, assim, pode ocorrer encontrarmos em adolescentes papéis que esboçam algumas idéias que efetivamente se desenvolverão mais tarde. O egocentrismo típico da adolescência se caracteriza não num simples desejo de ser diferente dos outros, mas representa um fenomeno de indiferenciação a respeito do que é relevante ou não para seu desenvolvimento. O adolescente aceita orientações, para logo substituí-las por outras, tornando esta fase a dos ensaios.

Para superar o egocentrismo, o adolescente tem que ajustar as novas possibilidades cognitivas ao real, bem como descobrir que o poder ilimitado do seu pensamento decorrente das estruturas formais seja utilizado em benefício da sua realidade. Este processo de descentração permite a ele escapar da relativa indiferenciação e superar a crise idealista inicial para alcançar novamente o real.

A descentração, segundo Piaget, é possibilitada principalmente por dois aspectos. De um lado, socialmente o adolescente tem tendência para se reunir em grupo: grupo de trabalho, grupo de discussão, ou de ação, movimentos políticos, de juventude. Nestas discussões com colegas, o adolescente frequentemente descobre, pela crítica dos outros, a fragilidade e o limite de suas "teorias". De outro lado, outro fator importante para a descentração é o início do trabalho propriamente dito. Como disse Piaget, ao empreender uma tarefa efetiva, o adolescente se torna adulto e o reformador idealista se transforma em realizador. O trabalho, portanto, é que permite ao pensamento ameaçado de extremo formalismo, voltar-se para o real.

Para Piaget, as novidades afetivas desta fase da adolescência são paralelas ou correspondentes às transformações intelectuais, pois a afetividade representa o fator de energia para as condutas, enquanto a estrutura define as funções cognitivas; isto não significa que a afetividade seja determinada pelo aspecto intelectual ou o inverso, mas sim, que ambos estão indissolivelmente unidos. São duas as transformações fundamentais verificadas na socialização dos jovens. De um lado, os sentimentos relativos aos ideais crescem - tam os sentimentos relativos às pessoas. De outro lado, há a consolidação da personalidade, caracterizada pelo papel social e escala de valores e não mais apenas intercâmbios com o meio físico e outras pessoas. Quanto aos sentimentos relativos aos ideais pode-se observar noções de humanidade, justiça social, liberdade de consciência, coragem cívica e intelectual. Estes ideais quase sempre são personificados em alguém e tem um aspecto inter-individual relevante nestes novos sentimentos.

No que se refere à personalidade, Piaget (1956/1976) a define no sentido inverso do eu. Para ele, se o eu é naturalmente egocêntrico, a personalidade é o eu descentralizado.

O eu é de estável e quanto mais detestável tanto mais forte; enquanto que uma forte personalidade é a submissão do eu a um ideal que encarna, mas que o ultrapassa e ao qual se subordina; é a adesão de escala de valores, não abstrata mas relativa a uma obra; portanto, é a adoção de um papel social (pag. 259).

Sustenta, portanto, que a adolescência é a idade de formação da personalidade, pois, sem isso, não seria possível a integração no universo dos adultos. Além disto, as características essenciais da conduta do adolescente sob o angulo das funções cognitivas são um programa de vida e um plano de reformas que constituem, ambos o motor afetivo da formação da personalidade.

Muitos trabalhos se desenvolveram a partir do de Inhelder e Piaget (1956/1976), para estudar entre outras coisas, as possíveis relações entre o desenvolvimento da personalidade e as

operações formais, mais especificamente no que se refere ao auto-conceito, sua formação e desenvolvimento. Dentre estes trabalhos, destacam-se os de Okun e Sasfy (1977); Slater (1978); Manaster, Saddler e Wukasch (1977).

Okun e Sasfy (1977) tentaram relacionar a teoria de auto-conceito de Epstein (1973) com o período das operações formais de Piaget. Neste sentido, é importante primeiro considerar a teoria daquele autor.

Epstein (1973) concebe o auto-conceito como sendo uma teoria sobre si mesmo; uma teoria que o indivíduo constrói e que faz parte de uma teoria mais ampla a respeito de experiências significativas. São três as funções básicas da teoria de si mesmo: (1) maximizar prazer; (2) manter a auto-estima; (3) organizar os dados da experiência de maneira a facilitar um ótimo nível de funcionamento. Além disso, constitui um sistema hierarquicamente organizado postulado sobre si mesmo, diferindo-se da postulação de Kelley (1955) que dá pouca importância à emoção; Epstein, ao contrário, coloca-a numa posição central. Para ele, há uma importante conexão a emoção do indivíduo e seus postulados ou sua cognição subjacente.

O (auto-conceito) consiste de conceitos, que são hierarquicamente organizados e internamente consistentes; assimila o conhecimento, ainda que ele mesmo, seja um objeto de conhecimento; é dinâmico, mas deve manter um grau de estabilidade; é unificado e diferenciado ao mesmo tempo; é necessário para resolver problemas num mundo real; e é sujeito a colapsos repentinos, produzindo, quando isto ocorre, total desorganização (Epstein, 1973, pág. 407).

Okun e Sasfy (1977) colocam que a capacidade de ter uma teoria sobre si mesmo só é possível com a aquisição do pensamento formal, que aparece no indivíduo por volta dos 13-15 anos; para eles, portanto, é somente na adolescência que o organismo humano é capaz de desenvolver seu auto-conceito como auto-imagem.

Slater (1978) busca uma relação entre os conceitos de adaptação, assimilação e integração de Piaget e o paradigma de Tiedeman e O'Hara, para conceitualizar a escolha e adaptação no desenvolvimento da carreira. Slater sugere a necessidade do racional que liga os domínios cognitivos e afetivos.

Manaster, Saddler e Wukasch (1977), por sua vez tentaram investigar a relação entre o desenvolvimento cognitivo e o desenvolvimento do ideal do self. Comentam que as hipóteses de Piaget são uma fonte rica para hipóteses sobre a maneira como o adolescente pensa; contudo, a tentativa de ligar seu esquema com outras medidas de maturidade tem tido pouco sucesso.

O presente trabalho se inclui entre os mencionados acima, pois buscou relacionar o desenvolvimento cognitivo com aspectos da escolha vocacional do sujeito. Isto foi feito de duas formas: primeiro, procuramos verificar a relação entre níveis de desenvolvimento cognitivo (conforme a visão de Piaget) e situação de escolha (conforme a visão de Bohoslavsky); segundo, procuramos verificar em que medida o processo de orientação profissional, de acordo com uma estratégia clínica, interferiria ou não no nível de desenvolvimento cognitivo do sujeito, e, igualmente, em sua situação de escolha. A avaliação do nível cognitivo foi feita por intermédio da Échelle Développement de la Pensée Logique (EDPL) de Longeot (1968/1974). A indicação da situação de escolha vocacional e a estratégia clínica considerada no processo de orientação profissional (OP) foram feitas segundo Bohoslavsky (1971).

ESTUDO I

Comparação entre níveis de desenvolvimento cognitivo e momentos de escolha profissional.

O objetivo deste estudo foi comparar o nível de desenvolvimento cognitivo dos sujeitos tal como medido pela Escala de Desenvolvimento do Pensamento Lógico (EDPL) de Longeot (1968/1974), com o momento de escolha profissional em que se encontravam, tal como proposto por Bohoslavsky (1971).

Este estudo se justifica porque pode constituir, tal como considerado na Introdução, uma tentativa de ligar o nível de desenvolvimento cognitivo do sujeito com outra medida diagnóstica do momento de escolha pela qual ele passa. Como foi mencionado anteriormente, Piaget (Inhelder e Piaget, 1956/1976) relaciona a consolidação do desenvolvimento das estruturas formais a uma série de transformações no pensamento e na personalidade do adolescente. Uma delas seria o pensar no real como uma das possibilidades e poder pensar o futuro, de modo a penetrar nesta sociedade futura em termos de trabalho "começa a pensar no seu trabalho atual no futuro dentro da sociedade (pág. 252)". Por outro lado, como foi mencionado anteriormente, um dos critérios de maturidade vocacional é aquele descrito por Bohoslavsky (1971), relativo ao grau de ansiedade e nível de conflito quanto ao momento no qual o jovem nos procura para realizar a Orientação Profissional. Estes momentos são quatro: pré-dilemático, dilemático, problemático e de solução.

Para a determinação do nível de desenvolvimento das estruturas formais foi aplicada a EDPL, escala desenvolvida por Longeot e uma equipe de pesquisadores, entre 1960 e 1967, no Institut National d'Orientation Professionnelle, França. Uma descrição pormenorizada destas pesquisas foi feita em 1969 por Longeot. Os materiais necessários à aplicação da EDPL bem como um Manual de Instruções sobre como avaliar as provas operatórias, nelas contidas, estão comercialmente disponíveis desde 1968 (cf. Longeot, 1974) pelos Établissements D'Applications Psychotechniques, França. No Brasil, a Biblioteca do Instituto de Psicologia da Universidade de São

São Paulo dispõe tanto do material como do manual de instruções. O manual e o protocolo para a aplicação das provas, as folhas de registro das respostas e as instruções para a avaliação foram traduzidos e adaptados à língua portuguesa por Macedo e Costa (1977).

A EDPL inclui as seguintes provas operatórias: (1) permutações, (2) quantificação das probabilidades, (3) oscilações do pêndulo, (4) conservação e dissociação de peso e de volume e (5) curvas mecânicas. Por elas, pode-se classificar o sujeito em um dos seguintes estádios de desenvolvimento operatório tal como descrito por Piaget: operatório-concreto A ou B, pré-formal, formal A ou B. Estes estádios são atribuídos ao sujeito em função do escore total obtido na EDPL: 0-4 pontos, concreto A; 5-10 pontos, Concreto B; 11-17 pontos, pré-formal; 18-23 pontos, formal A e 24-28 pontos, formal B.

Outra medida que pode ser pesquisada na EDPL é o grau de defasagem horizontal ou vertical que é designado por Gibello (1976) de desarmonia cognitiva. Esta medida é utilizada para informar sobre o grau de organização do raciocínio do sujeito. Foi observado que ao responder à escala, alguns sujeitos, que em alguns setores do campo de pensamento utilizam procedimentos de raciocínio muito elaborados, em outros se mostram incapazes disso.

No intuito de entender tal fenômeno, Gibello (1976a), utilizou a EDPL para fins clínicos, num estudo em que comparou os resultados da pesquisa de Longeot (1968/1974) com os de uma pesquisa realizada por ele com adolescentes internados em centros de recolhimento de menores e com dificuldades de adaptação social escolar ou profissional. Não se tratava, contudo, de débeis mentais. O seu estudo comparado com o de Longeot, cuja amostra se compunha de indivíduos normais, demonstrou que aquelas crianças quando comparadas com estas, caracterizavam-se por uma grande irregularidade de desempenho nas diferentes provas que compõem a EDPL. Assim, num caso extremo, o indivíduo acertava todos os itens de uma prova e errava todos de outra, sendo esta considerada tanto teórica quanto experimentalmente de mesma dificuldade que a primeira, ou seja, dependiam da utilização de um mesmo esquema operatório.

Clinicamente Gibello define a desarmonia cognitiva pela ausência de homogeneidade nos procedimentos de raciocínio utilizados, sendo a sintomatologia destes sujeitos: o fracasso escolar, a depressão mascarada ou não e a instalação de um círculo vicioso perseguido - perseguidor, havendo fortes riscos de delinquências.

MÉTODOS

Sujeitos: Na amostra deste estudo participaram 46 sujeitos com uma variação de idade entre 13 anos e 8 meses e 18 anos e 7 meses, sendo a mediana de 16 anos e 3 meses. Na Tabela 1 temos a distribuição completa do número de sujeitos e mediana de idade por faixa etária em função do sexo e escolaridade. É necessário assinalar que nesta tabela incluímos um sujeito de 13 anos e 8 meses na faixa etária de 14 anos e um sujeito com 18 anos e 7 meses na faixa etária relativa aos 17 anos.

Estes sujeitos foram tomados da clientela que procurou voluntariamente o Serviço de Orientação Profissional do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo e, de uma maneira geral, pertenciam à classe média-média e média-baixa. Os sujeitos foram selecionados para participar deste estudo seguindo exclusivamente o critério de idade, isto é, estudava-se os sujeitos que buscavam o Serviço de Orientação Profissional e que se encaixavam na faixa etária pré-fixada, ou seja, ter entre 14 e 17 anos, aproximadamente.

Procedimento

A coleta de dados para este estudo constou das seguintes fases:

- 1a) Uma entrevista com o adolescente realizada pela Assistente Social do Serviço de Orientação Profissional do Instituto de Psicologia, na qual se levantavam dados pessoais do sujeito, tais como: idade, escolaridade, nível sócio-econômico, constituição da família, responsável pela mesma, etc... ;

2a) Uma segunda entrevista, realizada por uma psicóloga, em que se procurava diagnosticar se o sujeito era caso de orientação profissional, isto é, se a problemática que o levou a procurar o Serviço de Orientação Profissional, era uma problemática de escolha profissional. No decorrer desta entrevista, se o caso fosse considerado como de orientação profissional, a psicóloga diagnosticava em que momento de escolha o sujeito se encontrava: pré-dilemática, dilemática, problemática e ou de solução. Convém lembrar que uma caracterização mais pormenorizada destes momentos foi feita na Introdução. Para confirmar a avaliação do psicóloga-entrevistadora, utilizamos um sistema de juizes, no qual mais duas psicólogas julgaram os dados de entrevistas e, também, classificaram o momento de escolha dos sujeitos. Utilizamos um número ímpar, a fim de que houvesse um peso decisivo entre possíveis divergências; isto ocorreu em 2 casos.

3a) Uma terceira entrevista consistiu da aplicação da EDPL, para verificar o nível de desenvolvimento cognitivo do sujeito. Tanto a aplicação como a avaliação da escala foram feitas tentando-se seguir rigorosamente as instruções do autor (Longeot, 1968/1974). Como mencionado, a avaliação das provas resumiu-se na atribuição de pontos às respostas corretas em cada uma das provas, e em uma interpretação do conjunto dos resultados através de um cálculo ponderado, que permitiu classificar o sujeito em um dentre os níveis citados anteriormente.

Utilizamos também as indicações de Gibello (1978) para a avaliação da "desarmonia cognitiva" dos sujeitos. Para esta avaliação ele indica o seguinte procedimento:

Observando a folha de avaliação geral dos resulta -

dos (ver Anexo II), verifica-se que ela é formada por seis colunas verticais correspondendo, da esquerda para a direita, sucessivamente, aos estádios pré-operatório (correspondendo a nota zero) , concreto A, concreto B, intermediário ou pré-formal, Formal A e Formal B. Desta forma, temos seis classes hierarquizadas de resultados. Perpendicularmente estão seis linhas horizontais correspondentes, de cima para baixo, aos resultados obtidos no total da EDPL para as provas de conservação, permutação, quantificação das probabilidades, curvas mecânicas e pêndulo.

Em cada um dos escaninhos estão inscritas a ou as notas correspondentes ao nível de raciocínio considerado. Utilizamos esta folha fazendo um círculo em volta das notas obtidas pelo sujeito e se a vários escaninhos corresponde a mesma nota (por exemplo, a nota 2 para as provas de permutações pode corresponder o nível concreto A, concreto B ou intermediário), escolhe-se o escaninho que minimiza os desvios em relação a média. Dessa maneira, uma vez tenham sido colocadas na folha de avaliação as notas obtidas pelo sujeito, os seis escaninhos correspondentes ao desempenho em cada prova estarão preenchidos. No caso dos sujeitos apresentarem uma estrutura homogênea quanto aos procedimentos de raciocínio, os escaninhos preenchidos estarão aproximadamente na mesma coluna vertical. Por outro lado, nos casos de sujeitos desarmônicos, os escaninhos preenchidos estarão espalhados pela folha.

É possível, assim, obter uma avaliação quantitativa da desarmonia cognitiva, procedendo a uma comparação por pares dos resultados obtidos em cada prova, o que nos levará a efetuar dez comparações sucessivas: conservação-permutação; conservação-curvas mecânicas, conservação-quantificação das probabilidades; permutação-pêndulo; curvas mecânicas-quantificação das probabilidades; curvas mecânicas-pêndulo; quantificação das probabilidades e pêndulo. Para cada par, anota-se o número de defasagens e efetua-se a soma das defasagens para os dez pares. Para avaliar o número de defasagens, conta-se os escaninhos (desvios) entre as 2 notas obtidas pelo sujeito em diferentes provas; por exemplo, entre conservação e permutação.

Para a população estudada por Longeot, Gibello (1976) verificou que entre os 14 e 16 anos, a média de defasagens foi de 4,0 pontos com um desvio-padrão de 2,84, para a população dos sujeitos desarmonicos cognitivos a média de defasagens encontrada foi de 7,0 pontos com um desvio padrão de 4,20.

No Anexo I, apresentamos os dados referentes ao sexo, idade, escolaridade, classificação em estágio e escore na EDPL, bem como o escore de defasagem na EDPL, e finalmente a sua classificação quanto ao momento de escolha.

As entrevistas foram realizadas no Serviço de Orientação Profissional do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo em dias diferentes sendo, como já mencionado, a primeira realizada por uma assistente social do Serviço; a segunda, por uma psicóloga do Serviço e a terceira, também, por uma psicóloga, com grande experiência na aplicação e na avaliação da EDPL. Cada uma destas etapas foi realizada numa sessão individual e obedeceu a ordem acima descrita.

RESULTADOS

Tendo em vista os objetivos deste os resultados se rão apresentados analisando-se, de um lado, o desempenho dos sujeitos distribuídos em função do sexo, idade, escolaridade e sua classificação em estádios na EDPL, momentos de escolha e escore de desarmonia cognitiva; de outro lado, os sujeitos serão comparados em função da classificação em estágio da EDPL e momentos de escolha ou em função da desarmonia cognitiva e momento de escolha. Estas análises serão feitas a partir dos dados apresentados no Anexo I.

A Tabela 2 apresenta o número e a porcentagem dos sujeitos distribuídos conforme o sexo e estádios da EDPL. Por esta tabela, podemos notar que, no total, os sujeitos de ambos os sexos obtiveram a seguinte distribuição: 30,4% foram classificados no estágio CB, 39,1% foram classificados no estágio Prê; 28,3% no estágio FA e 2,2% no estágio FB. Além disto, deve-se considerar que 32,6% da amostra era composta por sujeitos do sexo masculino e

TABELA 1 - Número e mediana por faixas etárias em função do sexo e escolaridade dos sujeitos

FAIXAS ETÁRIAS	Mediana	N	8a.		1º		2º		3º	
			M	F	M	F	M	F	M	F
13;8 - 14;11	14;7	6	0	3	1	2	0	0	0	0
15;0 - 15;11	15;7	14	3	1	3	4	1	1	1	0
16;0 - 16;11	16;5	14	1	0	1	3	2	4	0	3
17;0 - 18;7	17;4	12	0	0	0	0	1	3	1	7

TABELA 2 - Distribuição dos sujeitos conforme o sexo e estádios da EDPL

SUJEITOS		ESTÁDIOS			
		CB	PRÉ	FA	FB
<u>Sexo</u>	<u>N</u>				
M	15(32,6%)	1(6,7%)	7(46,6%)	6(40%)	1(6,7%)
F	31(67,4%)	13(42%)	11(35,5%)	7(22,5%)	0

67,4% do sexo feminino.

Ainda pela Tabela 2 podemos notar que os sujeitos do sexo masculino se distribuíram predominantemente nos estádios Prê (46,6%) e FA (40%) enquanto que os sujeitos do sexo feminino se distribuíram predominantemente nos estádios CB (42%) e Prê (35,5%).

Para verificar se as diferenças entre a classificação em estádio na EDPL quanto ao sexo eram significativas ou não, aplicamos a Prova da Mediana (Siegel, 1956/1975). Para isto, montamos uma tabela de contingência 2x2 em que o desempenho na EDPL foi dicotomizado de um lado em função dos escores acima e abaixo da mediana e, de outro, em função do sexo. Os números obtidos foram os seguintes: 11 sujeitos masculinos e 12 femininos obtiveram escores acima da mediana, 4 sujeitos masculinos e 19 femininos obtiveram um escore igual ou menor do que a mediana. A hipótese de nulidade (H_0) formulada foi de que a proporção dos sujeitos masculinos com valores abaixo ou acima da mediana era a mesma que a dos sujeitos femininos. A hipótese alternativa foi a de que esta proporção não seria a mesma. Efetuando os cálculos, obtivemos χ^2 no valor de 3,56. Como o valor crítico, para $\alpha=0,05$ e $gl=1$, é de 3,84, concluímos pela não rejeição de H_0 , isto é, as diferenças de desempenho na EDPL em função do sexo foram casuais. Deve-se, contudo, assinalar que o valor obtido foi bastante próximo do valor crítico.

A Tabela 3 apresenta os resultados da distribuição dos sujeitos conforme os estádios da EDPL e idade. Convém lembrar que pelo fato de termos apenas um sujeito de 13a e 8m e outro de 18a e 7m, estes dois sujeitos foram juntados, respectivamente na faixa etária de 14 e 17 anos.

Observamos que 83% dos sujeitos de 14 anos obtiveram uma classificação no estádio CB ou Prê, enquanto dos de 15 anos 42,8% foram classificados no estádio Prê, 28,6% igualmente no estádio CB ou FA; dos sujeitos de 16 anos, 28,5% foram classificados em CB ou Prê, 35,7% em FA e o restante 7,14% em FB; finalmente, dos sujeitos de 17 anos, 33,3% foram classificados no estádio CB, 41,6% no Prê e 25% no FA.

TABELA 3 - Distribuição dos sujeitos conforme idade e estádios da EDPL

SUJEITOS		EDPL			
<u>Idade</u>	<u>N</u>	<u>CB</u>	<u>PRÉ</u>	<u>FA</u>	<u>FB</u>
14	6 (13%)	2 (33,3%)	3 (50%)	1 (16,6%)	0
15	14 (30,5%)	4 (28,6%)	6 (42,8%)	4 (28,6%)	0
16	14 (30,5%)	4 (28,6%)	4 (28,6%)	5 (35,7%)	1 (7,14%)
17	12 (26%)	4 (33,3%)	5 (41,6%)	3 (25%)	0

TABELA 4 - Distribuição dos sujeitos conforme a escolaridade e estádios da EPDL

SUJEITOS		EDPL			
<u>Escolarid.</u>	<u>N</u>	<u>CB</u>	<u>PRÉ</u>	<u>FA</u>	<u>FB</u>
8a.	8 (17,6%)	2 (25%)	4 (25%)	2 (25%)	0
1 .	14 (30,4%)	4 (28,6%)	8 (57,14%)	1 (7,14%)	1 (7,14%)
2 .	12 (26%)	4 (33,3%)	2 (16,6%)	6 (50%)	0
3 .	12 (26%)	4 (33,3%)	4 (33,3%)	4 (33,3%)	0

Para verificar se o desempenho na EDPL modifica-se em função da idade dos sujeitos, aplicamos a prova de Kruskal-Wallis (Siegel, 1956/1975). Para isso, utilizamos os valores de escores (ver Anexo I) e não a classificação em estádios. Efetuando os cálculos obtivemos um H no valor de 2,20. Como $gl=3$ e $\alpha=0,05$, temos um valor crítico igual a 7,82, o que leva a não rejeição da hipótese de que os grupos etários possuem a mesma distribuição de escores obtidos na EDPL, sendo as diferenças observadas em função da idade devidas ao acaso.

Na Tabela 4 apresentamos a distribuição dos sujeitos conforme a escolaridade e estádios na EDPL. Para os sujeitos de 8a. série encontramos que 50% deles foram classificados no estágio Prê, estando o restante distribuído entre os estádios CB e FA; para os sujeitos de 1º ano colegial constatamos 57,1% dos sujeitos no estágio Prê, 28,6% no estágio CB e o restante igualmente distribuído nos estádios FA e FB (7,14%); para os sujeitos do 2º ano encontramos 50% dos sujeitos no estágio FA, 33,3% no estágio CB e o restante (16,6%) no estágio Prê; finalmente, os sujeitos de 3º ano foram igualmente distribuídos nos estádios CB, Prê e FA (33,3%). É interessante notar que apenas um sujeito (de 1º ano colegial) foi classificado no estágio FB.

Para verificar se o desempenho dos sujeitos na EDPL modificava-se em função da escolaridade, aplicamos a Prova de Kruskal-Wallis (Siegel, 1956/1975). Usamos também os valores de escores. Efetuando os cálculos, obtivemos um H no valor de 1,73 para um valor crítico de 7,82, com $gl=3$ e $\alpha=0,05$, o que leva a não rejeição da hipótese de que as diferenças observadas em função da escolaridade foram devidas ao acaso.

Os dados apresentados na Tabela 5 indicam os resultados obtidos conforme sexo dos sujeitos e momento de escolha. É de se notar que os sujeitos do sexo masculino estão predominantemente distribuídos na fase pré-dilemática e dilemática (46,6%), enquanto que os sujeitos do sexo feminino se encontram mais na fase dilemática (67,7%) do que na fase pré-dilemática (19,3%) estando o restante distribuído na fase problemática (9,7%) e na fase de solução (3,2%).

TABELA 5 - Distribuição dos sujeitos conforme sexo e momentos de escolha

SUJEITOS		MOMENTOS			
<u>Sexo</u>	<u>N</u>	<u>PRÉ</u>	<u>DIL.</u>	<u>PROBL.</u>	<u>SOL.</u>
M	15(32,6%)	7(46,6%)	7(46,6%)	1(6,7%)	0
F	31(67,4%)	6(19,3%)	21(67,7%)	3(9,7%)	1(3,2%)

TABELA 6 - Distribuição dos sujeitos conforme idade e momentos de escolha

SUJEITOS		MOMENTOS			
<u>Idade</u>	<u>N</u>	<u>PRÉ</u>	<u>DIL.</u>	<u>PROBL.</u>	<u>SOL.</u>
14	6(13%)	2(33,3%)	4(66,6%)	0	0
15	14(30,5%)	6(42,8%)	7(50%)	1(7,14%)	0
16	14(30,5%)	3(21,4%)	9(64,3%)	1(7,14%)	1(7,14%)
17	12(26%)	2(16,6%)	8(66,6%)	2(16,6%)	0

Ainda pela Tabela 5 podemos observar que na amostra estudada a maior frequência encontrada considerando ambos os sexos foi, em primeiro lugar, na fase dilemática (60,1%) e, em segundo, na fase pré-dilemática (28,3%).

Na Tabela 6 apresentamos a distribuição dos sujeitos conforme a idade e momento de escolha. Dos sujeitos de 14 anos, encontramos que 66,6% estão na fase dilemática e o restante na fase pré-dilemática; dos sujeitos de 15 anos, 50% se encontram na fase dilemática, 42,8% na fase pré-dilemática e o restante na fase problemática; para os sujeitos de 16 anos, obtivemos 64,3% na fase dilemática, 21,4% na fase pré-dilemática e os sujeitos igualmente distribuídos na fase problemática e de solução; para os sujeitos de 17 anos encontramos 66,6% na fase pré-dilemática e os restantes igualmente distribuídos na fase pré-dilemática e problemática.

Para verificar se a proporção dos sujeitos de 14-15 anos classificados nas fases pré-dilemática ou dilemática era diferente da proporção dos sujeitos de 16-17 anos classificados nestas fases, aplicamos a Prova χ^2 (Siegel, 1956/1975). Efetuando os cálculos, obtivemos um χ^2 no valor de 0,986. Dado que, para $gl=1$ e $0,05$, o valor crítico é de 3,84, concluímos que as classificações nas fases pré-dilemática ou dilemática em função das idades extremas (14-15 anos versus 16-17 anos) são casuais.

A Tabela 7 apresenta a distribuição dos sujeitos conforme a escolaridade e os momentos de escolha. Nesta tabela verificamos que 62,5% dos sujeitos de 8a. série estavam na fase pré-dilemática e o restante (37,5%) na fase dilemática; 57,14% dos sujeitos de 1º ano colegial estavam na fase dilemática, 28,7% na fase pré-dilemática e os restantes igualmente distribuídos na fase problemática e de solução (7,14%); 75% dos sujeitos de 2º ano estavam na fase dilemática, 16,6% na fase pré-dilemática e os sujeitos restantes (8,3%) na fase problemática; finalmente 66,6% dos sujeitos de 3º ano estavam na fase dilemática e os restantes igualmente distribuídos entre a fase pré-dilemática e a de solução.

Para verificar se as fases pré-dilemática e dilemática diferiam significativamente em função da escolaridade, realizamos outra vez a prova de χ^2 (Siegel, 1956/1975). Para isso, tal

TABELA 7 - Distribuição dos sujeitos conforme escolaridade e momentos de escolha

SUJEITOS		MOMENTOS			
<u>Escolarid.</u>	<u>N</u>	<u>PRÉ</u>	<u>DIL.</u>	<u>PROBL.</u>	<u>RESOL.</u>
8a.	8 (17,6%)	5 (62,5%)	3 (37,5%)	0	0
1 .	14 (30,4%)	4 (28,6%)	8 (57,1%)	1 (7,14%)	1 (7,14%)
2 .	12 (26%)	2 (16,6%)	9 (75%)	1 (8,3%)	0
3 .	12 (26%)	2 (16,6%)	8 (66,6%)	2 (16,6%)	0

TABELA 8 - Distribuição dos sujeitos conforme sexo e desarmonia

SUJEITOS		DESARMONIA			
<u>Sexo</u>	<u>N</u>	0 - 3,5	3,6 - 7,0	7,0-10,5	10,6- 14
M	15	7 (46,6%)	4 (26,7%)	3 (20%)	1 (6,7%)
F	31	20 (64,5%)	8 (25,8%)	1 (3,2%)	2 (6,4%)

como na comparação anterior, juntamos os sujeitos de 8a. série e de 1º ano colegial em uma única categoria e, igualmente, os sujeitos de 2º e 3º ano colegial. Efetuando os cálculos, obtivemos um χ^2 no valor de 3,27. Dado que, para $gl=1$ e $\alpha=0,05$, temos um χ^2 crítico de 3,84, concluimos pela não rejeição da hipótese de que as diferenças observadas são casuais. Deve-se ressaltar, contudo, que o valor de χ^2 observado é bem próximo do valor crítico.

A Tabela 8 mostra a distribuição dos sujeitos segundo o sexo e a desarmonia cognitiva. Por esta tabela, podemos constatar que 58,7% dos sujeitos se localizam no intervalo entre 0 -3,5 pontos, 26,1% dos sujeitos no intervalo 3,5-7,0 pontos, 8,7%, no intervalo 7,0-10,5 e 6,5% no intervalo de 10,5-14,0.

Ainda pela Tabela 8 observamos que 46,6% dos sujeitos masculinos se encontram no primeiro intervalo, 26,7% no segundo intervalo, 20% no terceiro e 6,7% no quarto; enquanto que 64,5% dos sujeitos femininos se encontram no primeiro intervalo, 25,8% no segundo, 3,2% no terceiro e 6,4% no quarto intervalo.

Para verificar se a proporção dos sujeitos masculinos que obtiveram um escore acima ou abaixo do valor mediano (3,0 pontos) era a mesma que a dos sujeitos femininos, aplicamos a Prova da Mediana (Siegel, 1956/1975). Efetuando os cálculos, obtivemos um $\chi^2 = 0,69$, valor este que, comparado ao crítico, que é igual a 3,84, para $gl=1$ e $\alpha=0,05$, permite a conclusão da hipótese de não diferença significativa entre os sexos quanto aos escores de desarmonia.

A Tabela 9 mostra a distribuição dos sujeitos conforme a idade e desarmonia. Para os sujeitos de 14 anos temos uma distribuição equitativa entre o primeiro (0-3,5 pontos), segundo (3,5-7,0 pontos) e quarto intervalo (10,05 -14,0 pontos). Para os sujeitos de 15 anos, 85,5% deles estão igualmente distribuídos no primeiro e segundo intervalos, sendo o restante no terceiro intervalo (7,0 - 10,5 pontos). Para os sujeitos de 16 anos, 78,6% se encontram no primeiro intervalo, 16,6% no segundo e o restante no quarto intervalo. Para os sujeitos de 17 anos encontramos 66,6%

TABELA 9 - Distribuição dos sujeitos conforme idade e desarmonia

SUJEITOS		DESARMONIA			
<u>Idade</u>	<u>N</u>	0 - 3,5	3,5 - 7,0	7,0- 10,5	10,5- 14
14	6	2(33,3%)	2(33,3%)	0	2(33,3%)
15	14	6(42,8%)	6(42,8%)	2(14,3%)	0
16	14	11(78,6%)	2(16,6%)	0	1(7,14%)
17	12	8(66,6%)	2(16,6%)	2(16,6%)	0

TABELA 10 - Distribuição dos sujeitos conforme escolaridade e desarmonia

SUJEITOS		DESARMONIA			
<u>Escolarid.</u>	<u>N</u>	0 - 3,5	3,5 -7,0	7,0- 10,5	10,5 - 14
8a.	8	3(37,5%)	4(50%)	1(12,5%)	0
1º	14	8(57,14%)	3(21,4%)	1(7,14%)	2(14,3%)
2º	12	9(75%)	2(16,6%)	1(8,3%)	0
3º	12	7(58,3%)	3(25%)	1(8,3%)	1(8,3%)

no primeiro intervalo e o restante, 33,4% no segundo e terceiro intervalos.

Para verificar se o escore de desarmonia dos sujeitos não depende da idade deles aplicamos a Prova de Kruskal-Wallis (Siegel, 1956/1975). Efetuando os cálculos obtivemos um H no valor de 12,64. Como o valor crítico, para $gl=3$ e $\alpha = 0,05$, é de 7,82 concluimos pela rejeição da hipótese de independência, isto é, as diferenças observadas entre as idades são significativas, portanto, não casuais.

A Tabela 10 mostra a distribuição dos sujeitos conforme a escolaridade e desarmonia. Para os sujeitos de 8a. série, encontramos 37,5% no primeiro intervalo, 50% no segundo e o restante no terceiro. Para os sujeitos de 1º ano colegial, encontramos 57,14% no primeiro, 21,4% no segundo, 7,14% no terceiro, e 14,3% no quarto. Quanto aos sujeitos de 2º ano, 75% deles estão no primeiro intervalo, 16,6% no segundo e o restante no terceiro. Para os sujeitos de 3º ano, encontramos 58,3% no primeiro intervalo, 25% no segundo e o restante igualmente distribuído no terceiro e quarto intervalos.

Para verificar se os escores da desarmonia cognitiva eram independentes da idade, aplicamos a Prova de Kruskal-Wallis (Siegel, 1956/1975). Efetuando os cálculos, obtivemos um H no valor de 8,09 para um valor crítico de 7,82, com $gl=3$ e $\alpha = 0,05$, o que nos leva à rejeição da hipótese de independência, isto é, o escore de desarmonia depende da série escolar do sujeito.

Para verificar se a proporção dos sujeitos classificados como estando num momento pré-dilemático e a dos sujeitos classificados num momento dilemático não variava em função dos escores obtidos na EDPL aplicamos a Prova da Mediana (Siegel, 1956/1975). No caso da EDPL colocamos em uma categoria os sujeitos que obtiveram um escore acima do mediano e, em outra, os sujeitos que obtiveram um escore igual ou abaixo do mediano (que é igual a 13,0 pontos). Isto nos indicou os seguintes valores: 6 sujeitos pré-dilemáticos e 15 dilemáticos obtiveram um escore na EDPL acima do media -

no, enquanto 7 sujeitos pré-dilemáticos e 13 dilemáticos obtiveram um escore igual ou abaixo do mediano. Efetuando os cálculos, obtemos um χ^2 no valor de 0,011. Como o valor crítico, para $gl=1$ e $\alpha=0,05$,   3,84 concluimos pela aceita o da hipótese de que as diferenças observadas foram devidas ao acaso, isto  , a rela o entre ter obtido um determinado escore na EDPL e ter sido classificado como dilemático ou pré-dilemático   casual.

Para verificar se a propor o dos sujeitos pré-dilemáticos que obtiveram um escore de desarmonia acima ou abaixo do mediano era a mesma   dos sujeitos dilemáticos, aplicamos, como na compara o anterior, a Prova da Mediana (Siegel, 1956/1975). Como o escore mediano de desarmonia   3,0 pontos, encontramos 6 sujeitos pré-dilemáticos e 10 dilemáticos que obtiveram um escore acima do mediano e 7 sujeitos pré-dilemáticos e 18 dilemáticos com um escore igual ou abaixo do mediano. Efetuando os cálculos, obtemos um χ^2 no valor de 0,086. Como o valor crítico, para $gl=1$ e $\alpha=0,05$,   de 3,84 concluimos que a rela o entre ser mais ou menos desarmonico e ser pré-dilemático ou dilemático   casual.

Para verificar a rela o entre ter obtido um determinado escore na EDPL e ter sido classificado num momento de escolha, calculamos o Coeficiente de Correla o por Postos de Spearman (Siegel, 1956/1975), obtendo um R_s no valor de -0,095. Para verificar a significância deste valor calculamos t , sendo este -0,632. Dado $gl=44$ e $\alpha=0,05$, temos um t crítico de 2,021. Isto indica que o valor observado de R_s não   significativo, ou seja, que as rela es entre o escore da EDPL e o momento de escolha s o casuais, não existindo rela o entre momento de escolha e os escores obtidos na EDPL.

Para verificar a rela o entre o escore de desarmonia na EDPL e o momento de escolha, calculamos o coeficiente de correla o por Postos de Spearman (Siegel, 1956/1975), obtendo um R_s no valor de -0,146. Para verificar a significância deste valor, calculamos t que foi igual a -0,978. Como $gl=44$ e $\alpha=0,05$, temos um t crítico no valor de 2,021, o que indica que as rela es observadas entre escores de desarmonia e o momento de escolha s o casuais, ou seja, não existe rela o entre desarmonia e o momento de escolha.

DISCUSSÃO

A utilização da Escala de Desenvolvimento do Pensamento Lógico (EDPL) de Longeot (1968) no presente estudo, em que se ten tou comparar o desempenho dos sujeitos nela com o seu momento de es colha profissional, baseou-se fundamentalmente nas afirmações de Piaget sobre a impossibilidade de se pensar num projeto de vida sem antes ter adquirido o pensamento formal. Este autor vê nestas es - truturas o núcleo a partir do qual se irradiam as diversas modifica - ções mais importantes do pensamento do adolescente. Considera, tan bém, a característica do adolescente em construir teorias e utili - zar as teorias do seu meio, o que lhe permite a reestruturação total da personalidade, em que o aspecto intelectual complementa e segue junto com o aspecto afetivo. Nosso propósito foi o de relacionar es tas duas medidas: a do desenvolvimento das estruturas formais, pela EDPL, e o momento de escolha, descrito por Bohoslavsky como um dos aspectos da maturidade vocacional.

A partir desta proposição, aplicamos a EDPL e diagnos - ticamos o momento de escolha dos sujeitos. A amostra estudada não te ve, como se sabe, uma distribuição homogênea quanto a idade, sexo e escolaridade. Contudo, os dados obtidos foram analisados em função destas variáveis, considerando o objetivo deste estudo.

Quanto ao sexo, a amostra foi composta de aproximada - mente 30% de sujeitos do sexo masculino e 70% do sexo feminino. Com - parando o desempenho dos sujeitos na EDPL em função do sexo, obtive - mos um $\chi^2 = 3,56$ para um $\chi^2_c = 3,84$, o que não rejeitou a hipótese de independência, mas esteve bem perto disso. Como vimos pela Tabela 2, os sujeitos masculinos se distribuíram predominantemente nos está - dios Pré e FA, enquanto que os femininos se distribuíram predomina - temente nos estádios CB e Pré. Contudo, devemos nos lembrar da des - proporção da amostra em função desta variável. Os resultados, quase favorecendo os sujeitos do sexo masculino, coincidem com os dados de alguns autores (Keating e Schaefer, 1975; Schwebel, 1975). Entretan - to, de modo geral a literatura é ambígua quanto a influência desta variável no desempenho em provas operatórias. Com relação ao perí - do operatório de Piaget, Fogelman (1970) e Brekke e Williams (1973)

estudaram a influência da variável sexo do sujeito e a aquisição das estruturas cognitivas de crianças de primeiro ano primário. Não observaram diferenças em função do sexo. Com relação ao período das operações formais, Keating e Schaefer (1975), utilizando três provas de Piaget relativas a este período (proporcionalidade, deslocamento e oscilação do pêndulo) em sujeitos de ambos os sexos, constataram que os sujeitos do sexo feminino, apesar de dez meses mais velhos que os do sexo masculino, não tiveram um desempenho melhor do que estes.

Em relação à influência da idade sobre o desempenho na EDPL, nossa pesquisa não demonstrou uma evolução linear das estruturas cognitivas com o acréscimo da idade, bem como não existir um acréscimo dos níveis de pensamento lógico em função da maior escolaridade dos sujeitos. Para Piaget, esta constatação não é grave; para ele a idade e escolaridade não são fatores determinantes do desenvolvimento das estruturas cognitivas; quando muito, pode-se constatar uma relação positiva entre ambas. No nosso caso, temos que assinalar a pouca diferença de idade existente entre os sujeitos mais novos e os mais velhos, bem como a distribuição não homogênea dos sujeitos em função desta variável. Poderíamos esperar, contudo, que todos os sujeitos estudados se localizassem numa faixa etária próxima à consolidação das estruturas mentais, considerando que os mais novos tinham 14 anos. Entretanto, isto não ocorreu, pois 30% dos sujeitos se encontraram no período Concreto B, 39% no período Pré-formal e 28% no período Formal A. Tais dados, vão em desencontro com a visão clássica de Piaget (1956), na qual ele previa a consolidação das estruturas formais por volta dos 14-15 anos. Recentemente, o próprio Piaget (1972) reviu esta posição estendendo a consolidação deste período para 20 anos, previsão esta, da qual, nossos dados se aproximam mais.

Quanto à influência da escolaridade, alguns autores tem se interessado em relacionar o desempenho dos sujeitos em provas operatórias com ela. Neste sentido, Longeot (1968 e 1971), tentou relacionar o efeito do treino em determinadas operações matemáticas sobre a rapidez na aquisição das estruturas mentais, utilizando para isto estudantes com diferentes graus de escolaridade. Seus resultados assinalaram que a aceleração na aquisição de esquemas operatórios que compõem diferentes sub-estádios do período das operações formais ocor

reu somente para os sujeitos que se encontravam no limite da transição entre os períodos concreto e formal; para os demais, o efeito foi nulo.

Outro estudo sobre a influência da escolaridade em provas operatórias foi o realizado por Keating e Schaefer (1975) no qual estudantes jovens, menos escolarizados classificados como "muito bons" conforme um teste de inteligência, foram classificados em escores mais altos em provas operatórias do que estudantes mais velhos e mais escolarizados, classificados como límitrofes naquele mesmo teste; isto ocorreu tanto para sujeitos do sexo masculino quanto para os sujeitos do sexo feminino. Schwebel (1975), também descreveu uma pesquisa na qual tentou relacionar o nível de raciocínio lógico com o critério de seleção para a Universidade. Constatou que não há relação entre estes dois aspectos, principalmente no que diz respeito aos homens, os quais, comparativamente às suas notas escolares, obtiveram um escore mais elevado em relação ao raciocínio lógico; o inverso se deu com as mulheres.

Quanto a influência da variável sexo, sobre o momento de escolha profissional dos sujeitos, constatamos que 46,6% dos de sexo masculino classificados na fase pré-dilemática, enquanto que somente 19,3% dos de sexo feminino foram classificados nesta fase; na fase dilemática, 46,6% dos sujeitos masculinos foram classificados nela contra 67,7% dos femininos. Estes resultados permitem afirmar que, dos sujeitos estudados, os de sexo feminino se concentraram mais na fase dilemática, enquanto os de sexo masculino se distribuíram igualmente nas fases dilemática e pré-dilemática. Esta diferença se deve provavelmente à necessidade dos sujeitos masculinos terem que optar por uma profissão mais cedo do que as mulheres, o que os leva a recorrerem ao Serviço de Orientação Profissional mesmo que internamente não tenham muito claro as implicações de uma escolha. Em outras palavras, os meninos são socialmente mais pressionados do que as meninas para fazerem uma escolha, vindo ao Serviço, trazidos pelos pais ou recomendados por professores; as meninas, ao contrário, procuram o Serviço mais em função de uma necessidade interna. É importante assinalar que não nos foi possível fazer qualquer teste estatístico da relação sexo e momento de escolha, ficando estas

afirmações ao nível de hipótese.

Quanto à influência da idade sobre o momento de escolha, nossos dados mostraram que a idade não privilegia o momento de escolha, pois os sujeitos de 14-15 anos quando comparados com os sujeitos de 16-17 anos foram classificados na fase pré-dilemática ou dilemática, independentemente da idade. Isto entretanto, não ocorreu com a escolaridade, já que os dados mostraram que, mais do que a idade, o nível de escolaridade está relacionado com o momento de escolha. Com efeito, obtivemos um $\chi^2 = 3,27$, valor este bem próximo ao valor crítico ($\chi^2 = 3,84$) quando comparamos a 8a. série e 1º colegial com 2º e 3º colegial. De fato verificamos que a 8a. série e 1º ano predominou a fase pré-dilemática, enquanto que no 2º e 3º ano colegial predominou a fase dilemática.

No presente estudo, portanto, a série escolar mais do que a idade do sujeito funcionou como desencadeante para o indivíduo pensar sobre sua escolha profissional, enfrentando as dúvidas em relação a esta. É óbvio que o leque oferecido pelo sistema educacional no momento do sujeito escolher que universidade cursar, como é o caso das pessoas que buscam o Serviço de Orientação Profissional, é uma situação por si muito nova para o adolescente. Enquanto este puder adiá-la, ele o faz, isto é, pouco se preocupa com as implicações de uma determinada escolha. Contudo, nos dois últimos anos colegiais esta necessidade se configura claramente.

Quanto aos resultados sobre a influência do sexo no escore de desarmonia, verificamos que mais de 50% dos sujeitos, independentemente do sexo, se localizaram no primeiro intervalo de desarmonia (0-3,5 pontos). Além disso, ao aplicar a Prova da Mediana, obtivemos um $\chi^2 = 0,69$, valor este muito distante do valor crítico, igual a 3,84. Portanto, podemos afirmar que o sexo não interfere nos escores de desarmonia. Convém assinalar que esta não diferença era esperada, desde que os sujeitos do sexo masculino pertenciam à mesma população dos do sexo feminino, ou seja, ambos pertenciam à população que procura o Serviço de Orientação Profissional. Relembramos que para Gibello (1976), a desarmonia tem a ver com a população pesquisada, tanto que na população estudada por ele, constituída por menores

institucionalizados com problemas sociais e escolares, a média de de sarmonia foi de 7,0 pontos, com um desvio padrão de 4,2; Longeot, nu na população de sujeitos normais, encontrou uma média de 4,0 pontos e um desvio padrão de 2,84. No caso de nossa amostra, obtivemos um escore médio de 4,28 pontos, com um desvio padrão de 3,79. Assim nos valores se aproximam mais dos de Longeot quanto à média e quan to ao desvio-padrão se aproximam mais dos de Gibello; ou seja, em nossa amostra, os dados referentes a desarmonia tiveram maior grau de dispersão do que os obtidos por Longeot. Isto se deve às diferen- ças entre as amostras de Longeot, Gibello e a nossa, pois os sujei- tos que procuram o Serviço de Orientação Profissional não têm as ca racterísticas dos de Longeot, nem as dos de Gibello.

Quanto a influência da idade sobre a desarmonia, pude- mos verificar pela Tabela 9, que os sujeitos de 14-15 anos são mais desarmônicos que os de 16-17 anos. Aplicando a prova de Kruskal-Wal- lis (Siegel, 1956/1975) obtivemos um valor de $H=12,64$, valor este que quando comparado ao crítico ($H=7,82$) indicou que a desarmonia depen- de significativamente da idade, isto é, os sujeitos mais jovens são mais desarmônicos que os mais velhos. O mesmo ocorreu, quando compa- ramos escolaridade com desarmonia. Consultando a Tabela 10, podemos notar que os sujeitos de 8a. série e 1º ano colegial foram mais de sarmônicos que os de 2º e 3º colegial. Aplicando novamente a prova Kruskal-Wallis, obtivemos um $H=8,09$, valor este que comparado ao crítico ($H=7,82$) indicou que a desarmonia depende significativamen te da escolaridade dos sujeitos. Além disso, é importante lembrar que os sujeitos de 8a. série e 1º colegial se encontravam mais na fase pré-dilemática do que os sujeitos de 2º e 3º colegial, que se encontravam mais na fase dilemática.

O fato de termos observado maior desarmonia cognitiva entre os sujeitos de 14-15 anos ou nos sujeitos de 8a. série e 1º co legial pode ser compreendido em termos da teoria de Piaget. Segundo ele, a estruturação das estruturas que caracterizam um período de desenvolvimento qualquer pode ser subdividida em pelo menos duas fa ses. Uma fase inicial de formação ou de organização, na qual se po de observar no indivíduo um desempenho típico da fase anterior e ao mesmo tempo do período novo que está se formando; portanto, existe

a presença simultânea de dois períodos, o antigo e o novo. A segunda fase, é a que ele denominou de fase de consolidação das estruturas características pertencentes ao novo período. No período de formação, segundo Piaget, a ocorrência de defasagens seria mais esperada (defasagem que na nomenclatura de Gibello, equivale a desarmonia cognitiva) do que no período de consolidação. Portanto, o fato de se ter encontrado entre os sujeitos mais novos ou menos escolarizados uma defasagem ou desarmonia cognitiva, poderia ser entendido da seguinte maneira: nos sujeitos mais novos as estruturas formais estariam mais em uma fase de formação do que de consolidação; o inverso pode ser dito em função dos sujeitos mais velhos ou mais escolarizados de nossa amostra.

Como mencionamos anteriormente, os sujeitos mais novos ou menos escolarizados, além de mais desarmonicos, em relação ao momento de escolha se localizavam predominantemente na fase pré-dilemática. Acreditamos que isto decorre do fato destes sujeitos buscarem o atendimento no Serviço de Orientação Profissional muito mais por uma exigência do atual sistema educativo, que antecipou este momento de escolha para o final do primeiro ciclo, do que propriamente por uma necessidade interna de definir sua inserção no mundo adulto. As consequências disto podem ser sérias para os jovens que enfrentam este sistema educativo. Os sujeitos mais jovens encaram este aspecto como sendo um "castigo"; existe uma certa perplexidade frente à situação. Para eles, neste momento, é difícil pensar no futuro e na profissão como um aspecto importante da sua vida. Por outro lado, constatamos nos sujeitos mais velhos (de 16-17 anos) uma situação que antes era mais natural, pois a situação de escolha e a necessidade interna de se definir como pessoa no mundo adulto coincidiam. Atualmente, é frequente que para estes sujeitos esta situação seja de segunda escolha, uma vez que a primeira já ocorreu na passagem do primeiro para o segundo ciclo. Notamos já um sentimento de fracasso frente a necessidade desta segunda escolha. Assim, para os sujeitos mais jovens, o seu engajamento com o processo é frágil e distante, daí se poder esperar estarem em uma fase pré-dilemática. Ao contrário, para os sujeitos mais velhos a fase dilemática seria mais esperada, uma vez que seu projeto de vida é uma questão fundamental e pessoal, havendo também o desencadeante externo.

Ao verificarmos a relação entre escore obtido na EDPL e o momento de escolha do sujeito, obtivemos uma relação não significativa, ou seja, o fato de o sujeito ter obtido um escore mais elevado não implicou significativamente estar ele numa fase mais elevada de sua escolha profissional. Além disso, na análise comparativa entre escore na EDPL e os dois momentos de escolha mais predominantes, encontramos a mesma proporção de sujeitos com escores abaixo e acima da mediana na EDPL, havendo, mais uma vez, a indicação de independência entre momento de escolha e EDPL. Estes resultados vão em descontro à nossa hipótese teórica, levantada na Introdução, em que, por ela, esperaríamos uma relação positiva entre as duas medidas.

Do mesmo modo, quando comparamos os escores de desarmonia com os momentos de escolha, obtivemos uma relação não significativa tanto na Prova da Mediana quanto no Coeficiente de Correlação por Postos de Spearman.

Pensamos que a origem desta não relação poderia dever-se a pequena amplitude de variação quanto ao momento de escolha, isto é, a grande maioria dos nossos sujeitos foram classificados ou na fase dilemática ou na fase pré-dilemática.

Verificando os dados da literatura, notamos entretanto que existe uma grande discórdia quanto às suposições levantadas em relação ao adolescente feitas por Piaget (1956/1978). Alguns autores concordam com ele, reduzindo as alterações observadas no comportamento e na personalidade do adolescente ao aparecimento das estruturas formais (Elkind, 1967, Okun e Sasfy, 1977; Manaster, Saddler e Wukasch, 1977), ou seja, para eles a dimensão lógica determina a dimensão social, interpessoal e afetiva. Outros autores, entretanto, derivam das colocações de Piaget outras características importantes da adolescência. Kohlberg e Gilligan (1971) assinalam, por exemplo, que a principal característica da adolescência é a descoberta do self, mais do que assumir os papéis sociais adultos. Blasi e Hoeffel (1974) discordam de Piaget quando reduz as transformações observadas no comportamento do adolescente unicamente à aquisição das estruturas formais. Estes autores acham que o poder pensar so

bre o próprio pensamento, ou seja, pensar reflexivamente é um aspecto que tem relação não só com o pensamento mas com o próprio self. Definem uma reflexividade do self e uma reflexividade lógica; para eles a reflexividade no pensamento e a reflexividade no self não são tão diretas, nem tão evidentes, como Piaget supõe, pois julgam que o aspecto operacional se diferencia da consciência. O importante na adolescência é o sujeito ter que se considerar como objeto de conhecimento; o mais nuclear da adolescência é se afastar do mundo externo para focar o mundo interno, ou seja, a sua própria vivência. Afirmam que o desenvolvimento da personalidade do adolescente pode se dar independentemente das estruturas formais.

Esta posição de Blasi e Hoeffel (1974), desvinculando as medidas de "percepção de si", como foi o caso de nossa medida de momento de escolha, das operações formais, exige muito cuidado, pois contraria muitos esforços de recentes pesquisas que tentam relacionar aspectos cognitivos com aspectos afetivos. Talvez esta relação não seja a nível tão direto, pois pode haver muitos outros fatores intervindo e medindo-as desta maneira pode-se não verificar relações quando estas existem. Por isto mesmo, apesar dos resultados deste estudo, a questão sobre as relações entre aspectos afetivos e cognitivos se mantém e o Estudo 2, que relataremos a seguir, pode constituir uma possibilidade de aprofundamento da hipótese destas relações.

ESTUDO II

INFLUÊNCIA DA ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL NO NÍVEL DE DESENVOLVIMENTO COGNITIVO E NO MOMENTO DE ESCOLHA PROFISSIONAL

O objetivo deste estudo foi primeiro, verificar se o processo de Orientação Profissional numa modalidade clínica, tal como considerada por Bohoslavsky (1971) e descrita na Introdução, interfere no nível cognitivo do sujeito, tal como medido pela EDPL, isto é, verificar se o nível cognitivo dos sujeitos após terem se submetido a um processo de Orientação Profissional se altera ou não. Em segundo lugar, verificar se o processo de Orientação Profissional interfere no nível de desarmonia cognitiva tal como definida e medida por Gibello (1976). Por último, verificar as alterações que o processo de Orientação Profissional acarreta sobre o momento de escolha, tal como caracterizado no início do processo de orientação.

Este estudo constitui, acredita-se, em uma outra tentativa de buscar relações entre aspectos afetivos e cognitivos. No Estudo I, esta relação não foi verificada. Conforme discutido, este resultado negativo pode ter sido devido ao modo de se verificar (por intermédio de um estudo correlacional entre duas medidas) a relação do que a inexistência dela. O presente trabalho constitui uma alternativa metodológica para se pesquisar, de modo diferente, as relações entre aspectos afetivos e cognitivos, pois os resultados negativos e a posição de Blasi e Hoeffel (1974) já mencionada não justifica na abdicação da investigação das relações entre estes dois aspectos.

Além disso, o objetivo geral deste estudo se justifica, pode-se dizer pela questão levantada, por Huteau e Lautrey(1978), quanto à influência da Psicologia Cognitiva na Educação e na Ori entação Profissional. No presente estudo, a questão é feita no sentido inverso: pode a Orientação Profissional influir em pro cessos cognitivos? Cremos que sim, pois no caso desta abordagem, o processo de Orientação Profissional é comparável ao de uma te rapia breve, em que os temas abordados se referem ao processo de escolha do sujeito, suas aspirações, pressão social, hierarquização de suas necessidades; em resumo, aos motivos subjacentes à escolha, isto é, de um lado, ao modo de quem, com o que e como o sujeito repara e, por outro lado, como adequar isto a uma reali dade.

MÉTODO

Sujeitos: Participaram deste estudo 19 sujeitos, sendo 12 do se xo feminino e 7 do sexo masculino, com uma variação de idade de 14 anos e 6 meses a 17 anos e 10 meses, no início deste estudo. Destes 19 sujeitos 11 participaram do processo de Orientação Pro fissional em sessões individuais. A Tabela 11 apresenta informa ções sobre o sexo, idade, escolaridade de cada um dos sujeitos que participaram do atendimento individual. Além disso, apresen ta os dados sobre o desempenho destes sujeitos quanto a EDPL

(classificação em estágio e escore total e escore de desarmonia) e a caracterização do momento de escolha, tanto na verificação antes da orientação (1a. aplicação) como na verificação final, após a orientação (2a. aplicação). Os 8 sujeitos restantes participaram da Orientação Profissional por intermédio de discussão em grupo. Foram realizados dois grupos, um iniciou-se com 11 pessoas, porém somente 4 voltaram para a aplicação da terceira fase. O segundo grupo iniciou-se com 7 pessoas; neste foram considerados apenas aqueles que participaram de todas as 5 sessões. Como no outro grupo, apenas 4 pessoas chegaram a 3a. fase do experimento. Assim, apesar de 18 pessoas terem participado, ainda que não em todas as sessões, da Orientação Profissional em grupo, apenas 8 puderam ser consideradas, pois foram as únicas a realizar a 3a. fase e que tiveram um comparecimento total nas sessões da 2a. fase. A Tabela 12 apresenta as informações pessoais dos sujeitos, bem como informa sobre o desempenho deles na EDPL (classificação em estágio, escore total e escore de desarmonia), bem como a caracterização do momento de escolha, tanto na primeira como na segunda verificação.

Estes sujeitos foram tomados da clientela que procura voluntariamente o Serviço de Orientação Profissional do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. É importante ressaltar que todos estes sujeitos fizeram parte do Estudo I já relatado.

PROCEDIMENTO:

O esquema geral do procedimento adotado neste estudo foi o seguinte:

1a. fase: (1) Entrevista com assistente social para a obtenção dos dados pessoais do sujeito; (2) Entrevista com psicóloga para a caracterização do momento de escolha profissional e (3) Entrevista para a aplicação da EDPL;

2a. fase: Orientação Profissional individual ou em grupo;

3a. fase: Caracterização do momento de escolha quando do término da Orientação Profissional e reaplicação da EDPL.

O procedimento adotado na primeira fase deste estudo foi exatamente aquele descrito no estudo anterior.

O procedimento adotado na segunda fase, isto é, na Orientação Profissional variou dependendo de o sujeito ter sido atendido em grupo ou individualmente. No caso de atendimento individual, a Orientação Profissional teve duração mínima de 6 sessões e máxima de 13 sessões, cada uma de 50 minutos e com um intervalo médio de uma semana entre uma sessão e outra. Esta variação quanto ao número de sessões deveu-se principalmente ao fato de que nesta abordagem, o orientador deve seguir o ritmo próprio de cada sujeito, tentando ajudá-lo frente ao conflito sobre a escolha de seu futuro. Manteve-se, inicialmente, a técnica de uma entrevista aberta, em que o orientador se limita a assinalar

TABELA 11

Dados sobre a 1a. e 2a. avaliação na EDPL e momentos de escolhados sujeitos que se submeteram a Orientação Profissional individual.

Sexo	Idade	Escol.	LONGEOT		Desarmonia		Momentos de escolha		
			Estádio 1a.	2a.	1a.	2a.	1a.	2a.	
1	F	14a 6m	1a.	CB(9,0)	Pré(11)	13	14	Dilemática	Resolução
2	F	14a 11m	1a.	Pré(14)	Pré(14)	3	7	Dilemática	Problem.
3	M	15a -	8a.	Pré(14)	Pré(12)	3	5	Pré-dilem.	Problem.
4	M	15a 2m	8a.	FA(18)	FB(24)	10	9	Dilemática	Resolução
5	M	15a 9m	8a.	Pré(13)	Pré(15,5)	4	2	Pré-dilem.	Pré-Dilem.
6	M	15a10m	3a.	FA(24)	FA(24)	4	4	Dilemática	Resolução
7	F	16a 5m	19	Pré(11)	CB(10)	2	2	Dilemática	Resolução
8	M	16a 8m	29	FA(22)	FA(22)	3	3	Pré-dilem.	Problem.
9	F	16a11m	3a.	CB(8,5)	CB(9,0)	2	10	Problemática	Resolução
10	F	17a -	3a.	Pré(12)	Pré(12)	2	2	Dilemática	Resolução
11	F	17a 4m	3a.	FA(21)	FA(21)	3	3	Dilemática	Resolução

TABELA 12

Dados sobre a 1a. e 2a. avaliação na EDPL e momentos de escolha dos sujeitos que se submeteram a Orientação Profissional em grupo

Sexo	Idade	Escol.	LONGEOT		Desarmonia		Momentos de escolha		
			Estádio 1a.	2a.	1a.	2a.	1a.	2a.	
1	M	15a	1a.	FA(22)	FB(24)	3	4	Pré-dilem.	Resolução
2	F	15a 2m	1a.	Pré(11,5)	Pré(15)	2	7	Pré-dilem.	Dilemát.
3	F	15a 5m	1a.	CB(9,0)	Pré(16)	2	2	Dilemática	Problem.
4	F	15a 5m	29	FA(19)	FA(19)	7	0	Dilemática	Resolução
5	F	15a 8m	19	Pré(13,5)	Pré(13,5)	3	3	Dilemática	Problem.
6	M	15a11m	19	Pré(15)	Pré(16,5)	8	11	Pré-dilem.	Problem.
7	F	17a 7m	39	Pré(12)	Pré(15)	6	4	Problem.	Problem.
8	F	17a10m	39	CB(9,0)	Pré(13)	2	5	Dilemática	Problem.

todas as manifestações do entrevistado, tais como, as distorções que ele faz, as idealizações de papéis, aspirações, desejos, en fim, a configuração do campo do sujeito. Esta situação pode ser vista como de investigação conjunta de o orientador "pensar com o adolescente" pondo à prova a maneira como este escolhe seu futuro, decide sobre sua identidade ocupacional. De outro lado, o adolescente põem à prova e confronta suas fantasias, ansiedades e temores envolvidos na escolha, permitindo-se assim corrigir, - corroborar, modificar sua auto-percepção em termos de papéis ocupacionais adultos, ou seja, confrontar-se com uma realidade, no caso, a realidade da entrevista, suas fantasias e projetos em relação ao seu próprio futuro. Isto lhe permite, se for o caso, corrigi-las e escolher com mais objetividade.

Para ilustrar o procedimento geral adotado nos casos de Orientação Profissional individual, apresentamos no Quadro 1, a síntese de um dos onze casos estudados.

QUADRO 1

Ilustração de um caso de Orientação Profissional individual
(Síntese)

Sujeito: C
Idade: 17 anos
Sexo: feminino
Psicóloga: N
Nº de sessões: 8
Duração: 50 minutos (cada uma)

Escolha inicial: Psicologia do Trabalho (não tem certeza).

O processo de Orientação Profissional de C. pode ser subdividido em dois momentos. No primeiro, ela falava muito de seus problemas em casa. Por ser filha única, considerava-se muito presa aos pais, muito ligada afetivamente a eles mas ao mesmo tempo, querendo ser independente. Em todos os seus relacionamentos, inclusive com a psicóloga, mostrava-se uma pessoa muito carente, com dificuldade de autonomia, requisitando constantemente um reassseguramento por parte dos outros. Em relação ao seu grupo de pares, também buscava uma maior definição de sua identidade. Dividia os adolescentes entre "burgueses" e "roqueiros". Encaixava-se nos primeiros, considerando-os mais acomodados, mais preocupados com a própria aparência ("Gostavam de se vestir bem", "eram mais certinhos"), ao contrário dos últimos, que considerava mais descontraídos, mais independentes e pelos quais nutria grande sentimentos de admiração e até de idealização. O mesmo acontecia em sua relação com o namorado, que julgava maravilhoso, perfeito e disputado por todas as outras meninas, o que aumentava seu sentimento de insegurança. Foi feito um relacionamento entre todos estes aspectos e sua escolha profissional, mostrando a C. os motivos que a impediam de escolher, pois enfatizava em si os aspectos que lhe faltavam e que, portanto, a impediam de escolher, não usufruindo dos que possuía. Também foi ressaltada a função do reassseguramento que, segundo ela, era "ser paparicada" e o quanto isto dificultava a possibilidade de qualquer escolha, pois a

certeza que buscava era de "fora", não podendo julgar a partir de si mesma e não podendo se "comprometer" realmente com qualquer decisão. Outro aspecto ressaltado foi o das perdas em função da escolha, pois escolher implica também em renunciar a uma série de outras atividades (como por exemplo, ser burguesa excluía o ser roqueira ou ser menina mimada excluía ser uma mulher responsável). C. oscilava normalmente entre dois polos (menina x mulher) ora necessitando de reassseguramento, ora sendo uma pessoa responsável, preocupada com o trabalho ou casamento. Todos estes fatores estavam também relacionados com sua escolha profissional. Esclarecendo estas contradições a C., foi possível a ela fazer uma ligação destes aspectos com a orientação profissional. Por exemplo: como poderia escolher só uma profissão dentre tantas existentes? Ou então, desejava ser modelo fotográfico ou ser artista de teatro? Deixava-se claro que nessas opções a necessidade de ser reconhecida e de fugir a todo estilo de vida atual e futuro, pois, de fato, ela trabalha num escritório e pensa poder continuar trabalhando numa empresa, como, por exemplo, Psicóloga Industrial, Relações Públicas ou, ainda, como Administradora de Pessoal. Estas últimas opções poderiam consistir para C. um meio termo entre seus desejos de ser certinha (realizando um trabalho burocrático que, segundo ela, é mais limitado, mas que é aquilo mesmo, no qual não se precisa desgastar muito) e seus desejos de ser roqueira (e, portanto, ser artista).

O segundo momento, se deu a partir da 5a. sessão, na qual se enfatizou mais o processo de escolha profissional propriamente dito. Foi assinalado a C. o quanto falava de outros aspectos de sua vida e quanto estava sendo difícil para ela falar da profissão, pois apesar deste tema ter sido discutido, parecia repercutir pouco nela. Estava excluindo este aspecto da vida dela, como se falar da profissão fosse a impedi-la de falar ou pensar em outros aspectos de sua vida. Aos poucos C. começou a se colocar mais ao nível da profissão, aceitando inclusive em particular nos exercícios propostos. Assim conseguiu imaginar como seria sua vida daqui a 10 anos, o que estaria fazendo, qual seria seu ambiente de trabalho, que tipos de pessoas estaria se

relacionando, etc. Este trabalho junto a C. serviu para mobilizá-la e sensibilizá-la para a pouca informação que tinha sobre as diferentes profissões por ela almejada, necessitando saber mais sobre cada uma delas. Foi proposto a ela pesquisar a respeito da Psicologia do Trabalho, Comunicações (Relações Públicas) e Administração de Pessoal, como profissões. Trabalhou-se com ela no sentido de procurar discriminar opiniões pessoais e subjetivas de informações objetivas e importantes para ela. Este foi o tema das duas últimas sessões. C. **Conversar** inicialmente com um professor de Administração de Pessoal, buscou informações no Instituto de Psicologia sobre Psicologia do Trabalho e foi na Escola de Comunicações e Artes saber sobre Relações Públicas. Apesar de verificar que encontrara bastante dificuldades e obstáculos, sua opção recaiu sobre esta última.

Quanto ao processo em si, C. disse que aproveitou muito pois pôde se conhecer e começar a considerar coisas que, até então, lhe eram irrelevantes. Parece que o mais marcante para ela foi ter conseguido escolher por si mesma (decisão autônoma), de ter conversado sobre "seus pontos fracos" e ter tido um espaço para si mesma. Na última sessão demonstrou uma grande tristeza pelo término do processo; isto foi trabalhado assinalando-lhe que separadamente implica em perda, e isto tem a ver com tudo aquilo que havia sido assinalado anteriormente, com suas experiências de vida. Foi também ressaltado como o presente ficava passado e o futuro, presente e como havia um desejo nela de reter indefinidamente o presente. Neste momento, foi muito significativa a declaração de C. "Entre a velhice e a morte, prefiro a velhice, pois a morte acaba com tudo, enquanto que a velhice, ficam as lembranças". Esta foi a maneira de C. lidar com a separação: a vida implica em uma constante transformação e o único poder que temos é ter consciência disto.

Nos casos em que a segunda fase deste estudo se caracterizou pela Orientação Profissional em Grupo, o atendimento foi feito, para o primeiro grupo, em cinco sessões de três horas cada uma e, para o segundo, em seis sessões, também, de três horas. O intervalo entre uma sessão e outra foi de uma semana.

Na Orientação Profissional em grupo, o objetivo é esclarecer o vínculo do sujeito com o trabalho. Por intermédio disto o sujeito passa de uma relação estática para uma que tenha extrema importância para ele e sua realização pessoal no meio ambiente. Disto decorre uma necessidade de identificação com o papel profissional futuro. O contato com o outro torna sua problemática compartilhada e ao mesmo tempo única, isto é, os outros também estão passando pelo momento de escolha, entretanto a escolha do sujeito somente se refere a ele próprio. É um existir com o outro, mantendo sua individualidade. Isto pode facilitar de certa maneira ajudar a diminuir a ansiedade do indivíduo a ter a visão de si mesmo, desenvolvendo sua auto-imagem. Na situação de grupo há, portanto, uma possibilidade de que o sujeito seja exposto a uma diversificação de diferentes posições frente à escolha profissional. Isso facilita uma ampliação da própria posição do sujeito, pois é levado a considerar fatores que até então lhe eram desconhecidos ou irrelevantes. Outro aspecto importante a ser assinalado e que foi verificado experimentalmente em muitas pesquisas (Festinger), é o de que o grupo facilita um melhor contato com a realidade, diminuindo aspirações fantasiosas e permitindo buscar uma escolha realista e equilibrada. No grupo também existe uma percepção da problemática de escolha, pois por intermédio dele são percebidos fatores importantes internos (gostos, sentimentos de êxitos, motivações, aspectos a serem reparados) como também influências de pessoas importantes, de fatores econômicos, de valores culturais, preconceitos, etc.

A principal técnica utilizada por nós nos grupos foi a da dramatização, ou seja, a da representação de papéis adultos, a qual consideramos de grande valor na Orientação Profissional. Consiste em representar uma situação típica, com o objetivo de torná-la mais próxima e mais real para o sujeito. A representação pode se referir a uma situação passada, presente ou futura, e usada, na maioria dos casos, como antecipação do papel ocupacional cogitado ou escolhido pelo sujeito. Outras vezes foi utilizada para representar possíveis dificuldades pelas quais todo

o grupo estava passando, bem como suas expectativas em relação à própria Orientação Profissional. Ao representar o papel cogitado por uma determinada pessoa, o sujeito observa a imagem de seu papel futuro, como se relaciona com outras pessoas ou profissionais, suas fantasias e desejos. O comentário feito pelos outros participantes do grupo, complementado pelo psicólogo, permite uma maior clareza quanto aos motivos pessoais ressaltados pela pessoa (na ação) que são relevantes para a escolha. Há uma junção e uma confrontação daquilo que foi dito anteriormente pelo sujeito e o que foi atuado. A vivência no papel mostra a sua própria imagem, como "adequada ou não" como é sentida, ressaltando as idealizações, falta de informação, possíveis distorções, etc., tudo isto levando-o a uma maior concientização do que é e o que a profissão representa para ele. Paralelamente, ficam também evidenciados o conteúdo afetivo e emocional depositado na profissão.

Representar um papel pode facilitar a aquisição de uma parte do trabalho futuro, encarando-o como sendo um ensaio, ressaltando que a profissão é um papel e que existe inúmeros papéis possíveis. O adolescente se encontra na fase das possibilidades. Além da dramatização, foram utilizadas outras técnicas lúdicas tais como a "lojinha mágica", em que cada pessoa pode comprar tudo o que quiser. Esta técnica facilita a verbalização das necessidades, interesses, valores, revelando a auto-percepção e a formação de uma auto-imagem profissional. Foi utilizada, também, a técnica da "varinha mágica" que tem praticamente a mesma função da anterior, pois, por ela, pode-se ver as aspirações, os desejos e até os conflitos do sujeito. Por último, utilizamos técnicas projetivas (Teste do Futuro) que consistiam, por exemplo, em pedir aos sujeitos imaginarem-se daqui a 10 anos, descrevendo como seria o seu dia, que estariam fazendo, como, com quem, etc. Isto foi realizado verbalmente ou de forma gráfica.

O esquema* adotado nas sessões de Orientação Profissional em grupo, foi o seguinte:

- 1a. sessão: levantamento dos "porquês" das escolhas, colocação da problemática de cada um, tais como suas dúvidas, seus medos, sua falta de informação ou de opção; ao orientador cabe indicar as posições do grupo;

- 2a. e 3a. sessão: aprofundamento dos "porquês", de maneira que os sujeitos tomem consciência dos aspectos manifestos e latentes de sua escolha; para isto, utiliza-se de técnicas de dramatizações para trabalhar a imagem que os indivíduos têm da profissão desejada, as informações que possuem sobre ela e, principalmente, para vivência um papel futuro;

- 4a. sessão: planejamento da busca de informação, para que os sujeitos entrem em contato com profissionais, estudantes, universidades, enfim, com todos os aspectos da realidade que podem interferir na sua escolha;

- 5a. sessão: discussão das informações obtidas pelo grupo, em que se começa a definir o valor das várias fontes de informação e como isto pode estar ligado ao projeto do sujeito; avaliação e síntese do processo de grupo quando o orientador dá ênfase à importância de aprender a escolher.

Usualmente 05 sessões ou seja 15 horas no total são suficientes para atingir os objetivos que o grupo se propõem, porém, com o nosso primeiro grupo foi necessário estender mais uma sessão, a fase dos porquês das escolhas dos sujeitos.

Para ilustrar o procedimento geral adotado nos casos de Orientação Profissional em grupo, apresentamos no Quadro 2, a síntese de um dos grupos estudados.

*Este esquema de Orientação Profissional em grupo foi desenvolvido pela Dra. Maria Margarida de Carvalho que, a partir de 1971, o introduziu no Serviço de Orientação Profissional do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo e o aperfeiçoou, sendo que os resultados disto podem ser obtidos em sua Tese de Doutorado, defendida em 1979.

QUADRO 2

Ilustração de um caso de Orientação Profissional
em grupo (Síntese)

1a. Sessão

Presentes no grupo 7 sujeitos. Inicialmente as monit_oras se apresentam e pedem para as pessoas do grupo fazerem o mes_o. Todos dizem o seu nome. Fica um silêncio.

L: "Ninguém vai falar nada?"

M: "Está todo mundo esperando".

L: "É para falar sobre o quê? Vira para E e pergunta: "Você é tímida?"

E: confirma com a cabeça.
Silêncio.

L: "Bom, eu começo. Estou aqui porque estou confusa, es_tou fazendo cursinho e pretendo fazer matemática - (computação); só que não sei se é disto que gosto. Já pensei em Engenharia".

M: "Eu também pensei em Engenharia, porq_ue já estou neste campo. Estou aqui prá conhecer as coisas pois só "assimilando" as coisas é que vai dar para escolher".

L: "É, ficar nesta confusão é chato; cada vez aparecem mais coisas para confundir a cabeça".

M: "Você gosta de matemática?"

L: "Gosto".

M: "E de Português?"

L: "Não muito".

V: "Eu já sou o contrário. Gosto de Português pois não tive boa base em matemática".

M: "A idéia que eu tenho é que quem gosta de matemática, não gosta de português. Quem gosta de matemática vai para alguma coisa, quem gosta de português vai para outra".

LT e LL: "Mas, e quem gosta das duas?"

LL: "Eu gosto das duas".

V respondendo para M: "não, eu acho que isto não tá com nada".

V: "eu não gosto de matemática porque não tive bons professores no início, ao contrário de português".

L: "É, os professores são muito importantes, estou fazendo cursinho e estou gostando de tudo, muito pelos professores".

V: "Acho que os professores têm que ser rígidos, se não, não dá".

E: "Não acho, eu também faço cursinho e nenhum professor é rígido; os alunos só conversam no intervalo".

M. começa um papo sobre música, relação entre tipo de pessoa e o tipo de música que gosta, revelando aspectos pessoais.

V: corta o papo: "olha, sem querer cortar ninguém, eu queria pedir prá partir para um papo mais objetivo, senão isto aqui não vai dar em nada. A gente está falando essas coisas de música e ninguém está falando de si".

L: "mas, eu estou falando de mim".

Monitora: "Que que você sugere?"

V: "Cada um falar mais de si, como escolheu, o que, porque está aqui?"

Monitora: "V., você gostaria de começar?"

V: "Bom, eu desde pequeno queria ser aviador. Sou fascinado por velocidade (avião, carro, etc.)"

D: diz que também adora velocidades.

V: "Adoro correr, só que eu não queria ser aviador de linha comercial, queria fazer aeronáutica, só que não deu".

Monitora: "Por que?"

V: "É por causa da altura (altura máxima é 1,70 m) e eu tenho mais de 1,80 m. Só se fizerem um avião especial para mim".

Fala isto em tom rindo e todo mundo do grupo ri.

V: "Acho que pilotar um avião comercial não tem graça, não é emocionante, pois o piloto só tem o trabalho de subir e descer o avião, visto que o piloto automático que faz tudo. Acho isto monótono, só pilotaria aviões mais simples, o meu sonho é pilotar aviões de guerra".

O grupo contesta V.

M: "eu conservei com engenheiro de bordo, soube que é muito difícil programar o piloto automático, - não é tão simples assim".

D: "Meu pai é piloto e adora a profissão, ele podia ser fazendeiro mas não quis".

Todo mundo contesta V. dizendo que ele quer ser piloto pelo movimento, pela aventura, ele não está considerando outros aspectos da profissão.

V: não aceita as colocações do grupo, continua achando monótono fazer subir e descer avião.

Monitora: assinala a dificuldade de V. perceber outros aspectos na profissão de piloto.

Surge o assunto escolher uma profissão da qual se gosta versus uma profissão que dá dinheiro, os vários elementos do grupo se manifestam.

V: "a pessoa deve fazer o que gosta, sem pensar no dinheiro, só assim ela se sentirá bem".

D: "concordo".

M., L., LL: "o dinheiro é importante para o futuro".

LT sorri e não diz nada.

E: "V. você, só vive o presente".

V: "Não é isto, acho que se eu gosto de ser mecânico de automóveis, eu tenho que ser mecânico de automóveis, mesmo se isto não me dê status elevado".

Grupo: "só que você diz que quer progredir na tua profissão. Você está se contradizendo".

V: "estou nada. Independente do resto, a pessoa tem que progredir naquilo que faz; por ex. quero ser cada vez melhor na minha profissão, mesmo se esta for mecânico de automóveis".

2a. Sessão: ao iniciarmos estavam presentes 4 pessoas: LT, LL, E e D. V. chega atrasado (M. e L. - faltaram)

O grupo começa com muita dificuldade, uns ficam prestando atenção nos barulhos lá de fora, fazem comparação da situação com a situação de aula e dizem que em aula podem ficar distraídos que tudo bem, mas aqui...

Monitoras: assinalam a dificuldade de entrar em contato com a profissão.

E: concorda e pergunta: "o que será que impede, é difícil organizar as idéias".

Monitora 2: assinala que o grupo está esperando uma situação igual a aula, quase cobrando de nós uma resposta, o grupo parece que está esperando um veredicto.

LF: "estou tranquila, se não resolver agota tudo - bem, tenho tempo".

Monitora: assinala que parece que há um processo de adiar.

E: diz que está decepcionada com a arquitetura, conversou com um engenheiro e ele disse que arquitetura não tinha campo e se desiludiu.

D: "Vou para humanas, não sei se é Filosofia, Jornalismo ou Publicidade".

Monitora: "O que é necessário para se saber o que cada profissão exige?"

D: "Publicidade sei que é preciso criatividade, imaginação, talvez não tenha muito campo, não tenho muita idéia do que seja, sei pela T.V. Vejo boas e más propagandas, quando vejo isto acho que tenho chance de fazer algo". Conta do anúncio da Coca-cola entusiasmado. Acha que é um desafio. Começa a falar de propaganda subliminar, acha que é um desafio quando as coisas são mais diretas e ao mesmo tempo admira pessoas que dizem as coisas de forma mais sutil.

Monitora: assinala como ele gosta de buscar relações entre as coisas e gosta de interpretar.

D: "Gosto, por isto vou para humanas, acho que é um desafio".

E: pergunta para D. se alguém o pressionou para ser engenheiro pois ele próprio não gosta de matemática, mas quer fazer arquitetura. Já pensou em fazer publicidade, às vezes tem bastante imaginação.

Monitora: "arquitetura não precisa imaginação?"

E: "Sim, precisa e muito. Arquiteto faz coisas legais, cria ambientes para outros morarem. Para mim, estou pensando em arquitetura recentemente, só. Já pensei em Paleontologia, desisti. Não tem campo." Agora, pintou idéia da arquitetura quando fez o esboço da casa dela para mostrar a uma colega. Aí, a colega falou, "por que não faz arquitetura?", pensou no assunto, leu a respeito, e foi cultivando o amor.

Agora com esta informação do engenheiro de que não tem campo, se confundiu.

Monitora: "Parece que você queria ouvir só informações positivas".

Entra V. atrasado.

E: faz o resumo para ele, rapidamente.

Grupo retorna ao mesmo clima no início da sessão.

Monitora pede para cada um pensar numa imagem de como está sentindo o grupo.

E: "não dá." (Depois de algum tempo) - "Agora me veio uma imagem".

Monitora pede para ela montar a imagem.

E: monta uma imagem colocando todos os elementos do grupo empurrando uma parede.

Monitora pede para ela sair e observar a imagem por fora.

E: "Está todo mundo empurrando a parede, mas parece que ninguém está com vontade".

Um por um vai observando a imagem por fora e concorda.

LL: diz é como se o grupo estivesse desinteressado na escolha e que as monitoras é que estão mais empenhadas.

V: "Também, existe uma parede".

D: "É mais fácil abrir uma janela".

E: "Não é não, a parede a gente construiu".

Monitora: "Como é que podemos transformar a parede em escada?".

V: "É difícil".

D: "Tem um lado que sabe o quer, mas a gente quer que este lado nos chame e não queremos nos esforçar para isto".

LT: "E quem não tem outro lado?"

Monitora: "É o seu caso?"

LT: "É".

Monitora: assinala como cada um está preocupado com a sua paredinha, procurando rótulos para se encaixar e não buscando aquilo que gosta.

V: "quando eu fizer 18 anos, vou assumir o escritório do meu pai. Talvez por isto não estou preocupado com a escolha".

E: "isto te dá tranquilidade, mas você está aqui".

V: "não sei o que quero. Não gosto nem desgosto desta opção de trabalhar no escritório do meu pai".

Grupo: fala do porquê ele teria aceitado: seria por que não tem outra coisa, para não desagradar, ou por pressão?

Monitora: assinala que parece que estas perguntas que eles estão fazendo a V. são também perguntas que seriam úteis de serem pensados para todos.

V: fala que gosta de Patologia clínica. Conta que no quarto dele tem um monte de bichos no formol. Começa a contar que não sabe porque passou pela cabeça que se tivesse que matar uma pessoa, ele o faria. Conta que um tio dele morreu quando ele tinha 4 anos e **lhe** contaram que ele chorou, fez maior escândalo e agora, quando a prima morreu, não sentiu nada.

Monitora: "parece que voce colocou um sistema de anestesia, faz disto uma regra e até diz que se tiver que matar uma pessoa o faria". Relaciona com o momento que o grupo está passando, que o grupo está anestesiado, cada um está na sua, cada um sem se preocupar com o outro e que no fundo o grupo está desacreditado de que possam escolher.

D: "é isto está parecendo uma pessoa que quer sorvete, sabe que tem sorvete na geladeira, mas tem preguiça de ir buscar".

V: "tenho a impressão de que as pessoas estão fluando, cada um vem de um país, ninguém fala a mesma língua".

Sai um papo sobre ambiente de trabalho, mas este logo é deixado de lado, para assinalar a dificuldade do grupo. 3 elementos do grupo reclamam que o grupo está acomodado e 2 pessoas se mostram totalmente desinteressadas.

Finaliza-se esta sessão com o grupo sub-dividido, - uma parte querendo enfrentar a dificuldade que se sente para falar de profissão e a outra não querendo enfrentar.

3a. Sessão

O grupo começa com seis pessoas.

M. justifica a falta na sessão anterior.

LT. pergunta pela L. que não apareceu desde a segunda sessão.

Silêncio.

Proposta pela monitora de pensar no futuro, como é que seria.

LT: "agora... eu não penso no futuro".

M: começa um papo sobre destino: pergunta ao grupo "quem é que acredita no destino?"

E: "Eu não, a gente faz o destino da gente".

LT: concorda com E.

LL: "nem sempre a gente consegue fazer o destino da gente".

Monitora assinala que se existisse destino seria uma coisa mais fácil para eles, não haveria necessidade de escolha, isto é "se a escolha fosse por destino, o grupo não teria que estar aqui".

E olha para M e pergunta-lhe: "por que você perguntou isto?"

M: "não sei, às vezes acredito e às vezes não acredito".

M: "Há certas coisas que não tem explicação".

E: fala que no jornal do ETAPA veio uma reportagem sobre o filho do Zerbini, como estava pressionado pelo pai e pelos outros a ser médico.

O grupo prossegue sobre o tema destino x liberdade de escolha e sobre a pressão que os outros fazem.

Monitora pergunta como é esta pressão no caso deles.

V: não tem pressão.

E: "faça o que você quiser, mas se você fizesse odontologia seria ótimo". diz isto num tom imitando os pais.

M: "meus pais gostariam que eu seguisse a mesma coisa que o meu irmão".

V: "eu, hein, meu irmão fez sociologia e agora é me talúrgico".

LL: "eu tenho medo é da faculdade, entrar e não aguentar. Tenho medo de errar".

Monitora: "como é que se pode garantir que os obstáculos não apareçam?"

D: "Pensar, largar a preguiça".

E: "Tenho medo de pensar para não enrolar; tenho me do de ficar pinel".

LL: "Parece que uma parte do grupo traz sentimentos e a outra se opõe".

Grupo agora começa a reclamar que as monitoras não dão respostas, "como vai ser na última vez, nós vamos ter que resolver sozinhos?"

Monitora assinala que aqui também eles estão procu rando uma pressão, que a gente dê uma resposta - por eles.

E: começa a falar do filme Hair, fala da liberdade das pessoas no filme que é lindo.

Volta-se a falar da escolha, quanto mais escolhas "pintar", maior é a confusão e também nas dife rentes maneiras de exercer a profissão: com envolvimento e sem envolvimento, comprometidos ou não "aos tapas ou sem tapas".

E: diz que quer fazer as coisas tranquilamente com tempo.

D e V. se colocam mais práticos, "não sabe como é a coisa; vai lá e vê".

LL: "a coisa não é tão simples assim, é importante".

M: conta sobre a sua escolha (Eletrônica).

Se imagina um engenheiro que projeta, resolve - coisas (com serviço de responsabilidade) .. Tem medo de não conseguir isto; ouve falar que as faculdades são ruins. Tem medo de entrar numa - profissão e estacionar. Quer crescer na profis são.

Monitora assinala que a profissão tem evolução, que isto tem que ser pensado por eles.

V: "nada disto é importante, o importante é ter "cartucho", nisto, V. fecha a possibilidade de se pensar na evolução da profissão".

Monitora assinala como o grau de envolvimento com a profissão parece ser apresentado por um lado por M., a pessoa que se preocupa em evoluir e por outro por V. que deixa tudo nas mãos dos outros, no caso "ter cartuchos".

Inicia-se então uma discussão entre trabalho x lazer. Que quanto mais se gosta do trabalho, mais este se aproxima do lazer.

LL: coloca que gosta de Advocacia, pensa em defender os que não podem em tribunais. Fala de Medicina, o seu pai queria que ela fizesse Medicina, pois ele próprio queria ser médico e não conseguiu; assim ele gostaria que ela fizesse medicina. "Desde pequena ele fala disto".

Monitora: "como você imagina medicina?"

LL: "não sei bem, é difícil. Gosto de falar, acho - que sirvo para ser advogada".

Monitora: "o que é medicina? V. Gosta?"

LL, faz um gesto de que não sabe.

Monitora: "parece que lhe pesa muito prosseguir um projeto no qual teu pai falhou".

LL: Diz que sim, que não consegue nem parar para pensar se gosta ou não de medicina. Não parou para pensar o que é medicina ou no que são as matérias, Tem partes que gosta, partes que não gosta: Citologia ela gosta, anatomia não.

V: "eu gosto é de cortar (dissecar),

Monitora: "parece que não existe medicina em abstrato, existe pessoas que são médicas".

E: "fazer uma criança nascer deve ser incrível". Começa a falar no parto Le Boyer.

Começa a surgir no grupo o desejo por uma profissão prazerosa e o medo "de ficar na mão", isto é, medo de descobrir depois que a profissão é monôtona. É assinalado pela Monitora que parece que eles têm elementos já de saber a partir do seu mundo atual, algumas coisas das quais eles gostam e de outras das quais não gostam.

Síntese e pede-se aos sujeitos que se avaliem e avaliem o grupo.

4a. Sessão

Apenas 4 pessoas no grupo: V., D., LL. e E., faltam LT e M.

O grupo sente bastante a falta dos 2 elementos. Começa a haver uma fantasia no grupo onde, deixando o tempo passar virá com isto uma solução, isto é, ficam em silêncio, esperando chegar uma solução mágica.

Grupo pessimista em relação às suas próprias possibilidades.

E: Começa a falar da sua preocupação sobre arquitetura, começou a fazer um curso de linguagem arquitetônica no sábado e está achando super difícil, mas mesmo difícil, está gostando. Monitora relaciona o "querer" uma profissão e nisto implica uma série de providências e de trabalho para chegar a ser profissional.

Monitores propõem o desenho sobre o trabalho futuro.

Realiza-se um trabalho individual com LL, E, V. Começa-se a discriminar as ordens de aspectos importantes para cada um.

LL: desenha 3 situações: a de médico, advocacia e engenharia agrônoma.

V: desenha uma moto, vai ser corredor de moto.

D. desenha o ambiente de trabalho com música, - plantas, luz, janelas.

Passam a discutir o desenho entre eles e aparecem aspectos práticos sobre dinheiro, família, amigos.

Monitoras propõem montar uma estátua com os aspectos que cada um considera importantes e qual a relação entre os vários elementos.

V. monta uma imagem aonde o dinheiro é colocado no centro, vida afetiva, amizade do outro lado e o trabalho é colocado bem afastado.

Após ver a imagem, o grupo assinala para ele como que quase não há lugar para o trabalho na sua imagem.

D. coloca vida afetiva de um lado e trabalho de outro, o dinheiro atrás. Foi assinalado como para ele era importante não misturar trabalho com a sua vida afetiva. Que ele buscava a imagem de balança.

E e LL. fazem uma imagem inversa ao do V. aonde o dinheiro era colocado longe.

Após a discussão das imagens, LL fala que continua confusa com o desenho que fez no início da sessão.

As monitoras pedem para ela montar a cena com - uma das três profissões que ela escolheu.

LL. faz dramatização onde ela era médica, porém, ela representa uma médica totalmente bloqueada frente ao doente, pede para outra pessoa tomar o lugar dela... Fica claro para ela a dificuldade de entrar em contato com o doente e com a morte.

LL: "É, talvez isto esteja me afastando da Medicina".

Monitoras assinalam para ela como no seu desenho inicial imaginou uma medicina sem pacientes, um júri sem réu, e colocam-lhe que uma coisa eracerta: é o seu interesse pelas "vítimas".

Final da sessão, grupo sentiu que nesta sessão conseguiram trabalhar mais os seus aspectos profissionais.

5a. Sessão

Presentes 5 pessoas: V., D., LL., E. e M.

O grupo está todo em silêncio e transmite um clima de depressão.

LL: começa dizendo que excluiu medicina. Já não quer mais fazer medicina.

Monitora: "dizer não frente a uma determinada opção pode ser também encarado como uma opção".

Monitora assinala como LL tem toda uma percepção humanista, mas que o que predominava na verbalização dela são engenharia, medicina.

LL: Diz que nunca se permitiu pensar nisto porque eram matérias fáceis, mas ela sabe que é o que mais gosta.

O grupo começa a discutir isto.

Propõe-se que se desenhe como cada um se sente frente a sua escolha.

D: desenha uma lâmpada

M: desenha um labirinto com sete entradas

E: coloca uns rabiscos no canto inferior da folha

V: coloca uma explosão, só se vê duas mãos

LL: desenha uma moça com dúvidas, escreve, "será que é? será que não?"

O grupo discute o desenho de cada um, é importante assinalar também que o desenho de algumas pessoas (E. e V.) tinha também relação com o final do grupo.

Após discutirem, pediu-se para fazer uma autobiografia imaginária, descrevendo como se fossem para outro planeta e como é que se apresentariam para um marciano, por exemplo, dizendo quem são e como é a vida deles aqui".

E: se descreve de forma muito depreciativa e ao mesmo tempo consciente: "Me chamo E".

LL: se descreve com medo de tomar decisões.

Enfocam as duas o egocentrismo que existe na terra, a vida girando em torno de si, "cada um quer receber o melhor do outro, mas não se preocupa em dar o melhor de si".

D: Traz uma mensagem positiva, ressaltando as dificuldades da vida, da competição, da falta de estrutura, mas finaliza que existem coisas que são importantes fazer para conseguir melhorar e estas são da nossa responsabilidade.

V e M. não fazem a autobiografia.

Pede-se uma avaliação de como foi o processo no geral para cada um, os monitores completam como viram o processo de grupo, e o de cada um dos elementos, finalizando com os aspectos importantes que entram numa escolha.

A terceira fase consistiu como mencionado em reavaliar os sujeitos quanto ao seu nível de desenvolvimento cognitivo submetendo-os novamente a EDPL e avaliar em que momento de escolha eles poderiam ser caracterizados: predilemáticos, dilemáticos, problemáticos e de resolução. O procedimento adotado para isto foi o mesmo da primeira fase quanto à avaliação da EDPL. A caracterização do momento de escolha foi feita com base na última sessão da Orientação Profissional.

RESULTADOS

Em primeiro lugar, analisaremos os dados dos sujeitos que se submeteram a Orientação Profissional individual; em segundo, os dados dos sujeitos que se submeteram à orientação profissional em grupo e finalmente, os dados dos sujeitos no total. Tendo em vista os objetivos deste estudo, compararemos os resultados obtidos na primeira e terceira fase, em função da segunda.

A Tabela 11, como mencionado anteriormente, apresenta os dados sobre os sujeitos que se submeteram à Orientação Profissional individual.

Com base na Tabela 11, podemos constatar a seguinte distribuição quanto à EDPL: 2 sujeitos foram classificados no estádio CB, 5 no estádio Pré e 4, no estádio FA. Destes sujeitos, apenas um alterou a sua classificação anterior à Orientação Profissional passando do estádio FA para o estádio FB. Todos os outros sujeitos mantiveram o mesmo estádio após a orientação. Entretanto, se considerarmos os escores totais constatamos 6 alterações: 3 no sentido positivo e 3 no sentido negativo. Em relação às alterações positivas, um sujeito aumentou 6,0 pontos, o outro 2,0 e o terceiro, apenas 0,5 ponto. Em relação às alterações negativas, um sujeito alterou 2,0 pontos, o outro 1,0 e o terceiro, 0,5 ponto. Os restantes 5 sujeitos mantiveram o mesmo escore da primeira aplicação.

Para verificar se as alterações nos escores totais entre a primeira e a segunda aplicação da EDPL foram significativas ou não, aplicamos a Prova dos Sinais (Siegel, 1956/1975). Como $N=6$ e $x=3$, temos que $p=0,65$. Para um nível de significância fixado em 0,05, concluímos pela aceitação da hipótese de que as alterações positivas observadas não diferem significativamente das alterações negativas. Em outras palavras, o atendimento individual da Orientação Profissional, por esta estatística, não interfere significativamente no desempenho do sujeito na EDPL; quando isto acontece, a alteração pode ser tanto no sentido negativo como no positivo.

Quanto à desarmonia cognitiva, pela Tabela 11, constatamos que 7 sujeitos foram classificados no primeiro intervalo (0-3,5 pontos), 2 foram classificados no segundo intervalo (3,5-7,0 pontos), 1 no terceiro (7,0-10,5 pontos) e 1 no último (10,5-14,0 pontos). Na segunda aplicação os valores alteraram-se da seguinte maneira: 5 sujeitos ficaram no primeiro intervalo, 2 no segundo, 3 no terceiro e 1 no quarto. Portanto, dos 11 sujeitos, 5 mantiveram o mesmo escore de desarmonia e seis alteraram, sendo que destes 6, 4 alteraram no sentido positivo e 2 no sentido negativo. Das alterações positivas, um sujeito aumentou 8,0 pontos, outro aumentou 4,0 pontos, um outro, 2,0 pontos e o último, 1,0. Das alterações negativas, 1 sujeito diminuiu 1,0 ponto e o outro 2,0.

Para por à prova a hipótese que as alterações positivas dos escores de desarmonia ocorreram com a mesma probabilidade das alterações negativas na segunda aplicação da EDPL, utilizamos a Prova dos Sinais (Siegel, 1956/1975). Dado que $N=6$ e $x=2$, temos que $p=0,34$, valor este que comparado com o nível de significância fixado em 0,05, permite aceitar a hipótese de que o processo de Orientação Profissional não alterou significativamente o sentido dos valores de escores observados na segunda aplicação comparativamente à primeira. Em outras palavras, no caso da desarmonia podemos concluir que em 6 dos 11 casos estudados, a Orientação Profissional alterou o escore de desarmonia sem, contudo, privilegiar o sentido da alteração.

Quanto ao momento de escolha, constatamos pela Tabela 11 que dos 3 sujeitos que no início da Orientação Profissional estavam na fase pré-dilemática, 2 passaram para a fase problemática no final da orientação, enquanto que um se manteve na mesma fase; dos 7 sujeitos inicialmente na fase dilemática, 6 destes passaram para a fase de resolução, enquanto que 1 passou para a fase problemática. Finalmente, o sujeito que no início da Orientação Profissional foi classificado na fase problemática manteve-se nesta mesma fase no final da orientação.

Para verificar se as alterações encontradas entre a primeira e segunda classificação quanto ao momento de escolha eram

significativas ou não, aplicamos a Prova dos Sinais (Siegel, 1956 / 1975). Dado que $N=10$ e $x=0$, temos um $p=0,001$. Fixando-se o nível de significância em $0,05$, temos que este valor rejeita a hipótese de que as probabilidades das alterações no sentido positivo era a mesma que as alterações no sentido negativo, em favor da hipótese de que as probabilidades das alterações positivas são significativamente diferentes. Em outras palavras, a orientação profissional altera significativamente no sentido positivo a caracterização dos sujeitos quanto ao momento de escolha.

A Tabela 12, como mencionado, apresenta os dados sobre os sujeitos que se submeteram à orientação profissional em grupo.

Pela Tabela 12, podemos constatar que na primeira aplicação 2 sujeitos estavam no estádio CB, 4 no estádio Prê, 2 no estádio FA e nenhuma no estádio FB. Na segunda aplicação nenhum sujeito esteve no CB, 6 sujeitos estavam no estádio Prê, 1 sujeito no estádio FA e 1 no estádio FB. Isto é, após a orientação profissional, 3 pessoas modificaram o estádio e 5 mantiveram o mesmo estádio,

Quanto aos escores totais da EDPL, podemos constatar pela Tabela 12, ocorreram 6 alterações, todas elas no sentido positivo. O número de pontos alterados foram os seguintes: 7,0; 4,0; 3,5; 3,0; 2,0 e 1,5. Portanto, quanto aos escores dos sujeitos estudados, apenas 2 mantiveram o mesmo escore na segunda aplicação. Para testar a hipótese de que a Orientação Profissional realizada em grupo modifica o sentido positivo ou negativo da alteração, aplicamos a Prova dos Sinais (Siegel, 1956/1975). Como $N=6$ e $x=0$, temos que a probabilidade de ocorrência de valores tão pequenos quanto os observados é de $p=0,016$. Como o nível de significância fixado em $0,05$ é superior ao observado, concluímos, que a Orientação Profissional realizada em grupo, modificou o sentido de escore da EDPL de uma maneira positiva e significativa. Em outras palavras, dado que dos 8 casos estudados apenas 2 mantiveram o mesmo escore e que os 6 casos de alteração foram no sentido positivo, podemos concluir que a Orientação Profissional em grupo teve um efeito significativo e positivo no desempenho dos sujeitos na EDPL.

Quanto ao escore de desarmonia cognitiva, pela Tabela 12 verificamos na primeira aplicação 5 sujeitos obtiveram um escore relativo ao primeiro intervalo, 1 sujeito, ao segundo intervalo e 2 sujeitos, ao terceiro. Na segunda aplicação, 3 sujeitos foram classificados no primeiro intervalo, 3 no segundo, 1 no terceiro e 1 no quarto. Isto é, apenas 2 sujeitos mantiveram o mesmo escore de desarmonia sendo que dos 6 casos com alterações, 4 foram no sentido positivo e 2 no sentido negativo. Pela Prova dos Sinais (Siegel, 1956/1975) e dado que $N=6$ e $x=2$, temos que $p=0,344$, valor este que permite aceitar a hipótese de que a probabilidade das alterações positivas não difere significativamente das alterações negativas. Em outras palavras, quanto à desarmonia cognitiva, a Orientação Profissional em grupo altera o valor do escore ainda que não favorecendo o sentido.

Quanto ao momento de escolha podemos constatar pela Tabela 12 que apenas 1 sujeito manteve a mesma fase diagnosticada na primeira entrevista, permanecendo ao longo do processo na mesma fase (problemática). Quanto aos 3 sujeitos caracterizados como pré-dilemáticos na primeira entrevista, 1 deles passou para a fase dilemática, o outro para a problemática e o último para a fase de resolução. Quanto aos sujeitos classificados na fase dilemática no primeiro diagnóstico, 3 deles passaram para a fase problemática e 1 para a fase de resolução. O sujeito classificado na fase problemática se manteve nesta durante todo o processo.

Para verificar se as alterações observadas entre a primeira e a segunda caracterização quanto ao momento de escolha eram significativas ou não, aplicamos a Prova dos Sinais (Siegel, 1956/1975). Dado que $N=7$ e $x=0$, temos um $p=0,008$. Para um nível de significância igual a 0,05, temos que este valor favorece a hipótese de que as alterações entre a primeira e a segunda aplicação foram significativamente diferentes e em favor do sentido positivo.

Para verificar se as alterações entre a primeira e a segunda aplicação, juntando os sujeitos que participaram da Orientação Profissional individual e em grupo, eram significativas ou não, aplicamos a Prova dos Sinais (Siegel, 1956/1975). Dado $N=12$ e $x=3$, obtivemos um $p=0,07$, valor este que comparado com um nível de significância de $0,05$ permite a hipótese de que a probabilidade de ocorrência dos valores tão pequenos quanto os observados de x não é significativa. Em outras palavras, pode-se afirmar que, considerando todos os sujeitos, a Orientação Profissional não favoreceu significativamente as alterações na EDPL no sentido positivo. Contudo, deve-se salientar que o p constatado é bem próximo ao valor crítico, isto é, bem próximo à região de rejeição da hipótese da não casualidade das alterações.

No que diz respeito à desarmonia cognitiva, dos 17 sujeitos que alteraram o momento de escolha, 8 deles aumentaram o escore, 2 diminuíram, enquanto 7 mantiveram. Para pôr à prova a hipótese de que estas alterações entre a primeira e segunda aplicação não dependeram das alterações quanto ao momento de escolha, aplicamos a Prova ² para uma amostra (Siegel, 1956/1975). Efetuando os cálculos, obtivemos um $\chi^2 = 3,66$. Dado que para $gl = 2$ e $\alpha = 0,05$, o $\chi^2_c = 4,303$, podemos concluir pela hipótese de independência entre as alterações do momento de escolha e alterações na desarmonia cognitiva da primeira para a segunda aplicação.

Considerando o total dos 19 sujeitos estudados (11 em orientação profissional individual e 8 em orientação profissional em grupo) constatamos pelas Tabelas 11 e 12 que destes sujeitos, 17 alteraram o momento de escolha em que foram diagnosticados na primeira entrevista. Constatamos também que destes 17 sujeitos, 8 alteraram o escore total na EDPL no sentido positivo, 7 mantiveram o mesmo escore e 2 alteraram o escore no sentido negativo. Para pôr à prova a hipótese de que as alterações no momento de escolha foram independentes das alterações na EDPL, aplicamos a prova de χ^2 para uma amostra (Siegel, 1956/1975). Como hipótese nula, admitimos que a proporção dos sujeitos que alteraram ou que mantiveram o escore na EDPL era a mesma. Como hipótese alternativa admitimos que a proporção dos sujeitos era diferente.

Efetuada os cálculos encontramos um $\chi^2=3,66$. Dado que para $gl=2$ e $\alpha=0,05$ o $\chi^2 = 4,30$, aceitamos H_0 , ou seja, a hipótese de que a proporção dos sujeitos que alteraram ou não os escores na EDPL foi independente das alterações quanto ao momento de escolha.

Em resumo, as análises estatísticas efetuadas permitiram as seguintes conclusões:

a) alterações positivas na EDPL (escore total) em função da Orientação Profissional individual: diferença não significativa;

b) alterações positivas na EDPL (escore total) em função da Orientação Profissional em grupo: diferença significativa;

c) alterações no escore de desarmonia em função de Orientação Profissional tanto em grupo como individual: diferença não significativa;

d) alterações positivas na caracterização do momento de escolha em função da Orientação profissional tanto individual como em grupo: diferença significativa;

e) alterações positivas na EDPL (escore total) em função das alterações positivas quanto ao momento de escolha, tanto para sujeitos que fizeram orientação em grupo como os que fizeram individualmente: diferença não significativa.

Nas análises c) e e), apesar das diferenças não terem sido significativas, os valores observados foram próximos à região de rejeição da hipótese de nulidade.

DISCUSSÃO

A utilização do momento de escolha como medida de maturidade vocacional, a qual implica numa percepção do indivíduo em relação a sua escolha, possibilita caracterizá-los em 4 momentos segundo Bohoslavsky (1971).

Dos 11 sujeitos que participaram da Orientação Profissional, apenas um sujeito manteve a sua caracterização inicial, quanto ao momento de escolha na última entrevista de orientação. Os restantes tiveram as seguintes alterações: 2 pré-dilemáticos passaram à problemáticos, 6 dilemáticos passaram à problemáticos e um dilemático passou para a fase de resolução. O único sujeito que não alterou sua caracterização pertencia à fase pré-dilemática. Pela Prova dos Sinais, as alterações no sentido positivo foram altamente significativas.

É importante assinalar que das 10 alterações observadas, 9 foram no sentido do sujeito passar para a fase imediatamente seguinte àquela em que fora classificada na primeira entrevista.

Dos 3 sujeitos atendidos em grupo, verificamos que apenas um manteve a mesma caracterização da primeira entrevista (fase problemática). Os restantes 7 sujeitos, alteraram no sentido positivo. Pela Prova dos Sinais esta alteração foi significativa. É interessante assinalar que, das 7 alterações observadas, 4 foram no sentido de o sujeito passar para a fase imediatamente seguinte a que se encontrava (por exemplo, pré-dilemático para dilemático), 2 foram no sentido de o sujeito superar duas fases (por exemplo, dilemático para a fase de resolução) e 1 foi no sentido de superar as três fases (pré-dilemático para resolução).

Considerando o número de fases superadas, verificamos que no caso da orientação profissional individual existe uma predominância em termos do indivíduo superar apenas uma fase enquanto que no caso do grupo, há uma variação quanto a este aspecto: alguns superam uma, outros superam duas ou três. Devemos ressaltar que não adotamos nenhum critério de composição dos grupos estudados e de proporção dos sujeitos quanto ao seu momento de escolha inicial, e, mesmo

assim, o grupo mostrou-se mais eficaz em termos de provocar uma maior superação das fases. Isto sugere uma interessante hipótese de pesquisa: qual influência tem a composição do grupo segundo as fases que os sujeitos são caracterizados inicialmente, nessa superação das fases?

Dos 2 sujeitos que não alteraram a sua caracterização em função da Orientação Profissional (1 individual e 1 em grupo), o caso mais delicado é o do sujeito atendido individualmente e que se manteve na fase pré-dilenática. Julgamos que o fato dele ter faltado a inúmeras sessões seja um dos principais fatores responsáveis por isso.

Quando pesquisamos a influência da Orientação Profissional sobre o escore de desarmonia cognitiva, verificamos que dos 11 sujeitos atendidos individualmente, 5 mantiveram o mesmo escore da primeira aplicação, enquanto 6 alteraram da seguinte maneira: 4 aumentaram o escore em 8,0; 4,0; 2,0; e 1,0 pontos, enquanto 2 diminuíram o escore em 2,0 e 1,0 pontos. A Prova dos Sinais indicou que o sentido das alterações em função da Orientação Profissional foi casual; contudo, devemos ressaltar os casos do sujeito que aumentou 8,0 pontos e o daquele que aumentou 4,0 pontos.

O que podemos notar em comum nestas duas pessoas, tanto desarmônicos, através do relatório da Orientação Profissional é que em ambas havia uma dificuldade acentuada de relacionamento interpessoal. Isto influenciou a própria escolha e o processo de orientação. Por exemplo, A, imaginava seu trabalho futuro relacionado a uma máquina (Querida fazer eletrônica), com a qual teria uma relação fria e racional bem como A não precisaria preocupar-se em agradar ou não, nem deixar de ser ele mesmo. Sua relação com a máquina seria a mais objetiva possível, em que não haveria qualquer expectativa, julgamento, nem crítica por parte desta, bem o oposto do que com as pessoas. Em relação ao seu trabalho A teria o maior controle, evitando, assim, uma relação direta com pessoas, pois esta relação o amedrontava, exigindo demais del .

No segundo caso, também o que predominou na orientação foi o como B se sentia frente aos colegas: se sentia não aceito, via os

colegas como seus rivais e invejosos de sua beleza e inteligência. B demonstrou dificuldade em encarar uma vida adulta, vendo esta de uma maneira muito negativa. A partir da Orientação Profissional houve necessidade de se trabalhar mais aprofundadamente outros aspectos da sua personalidade, sendo que após a 13ª sessão B foi encaminhado para um atendimento psicoterápico.

Dos 8 sujeitos que participaram da Orientação Profissional em grupo, 2 mantiveram o mesmo escore de desarmonia, enquanto que 6 alteraram da seguinte maneira: 4 sujeitos aumentaram o escore e 2 diminuíram. Das alterações observadas, vale a pena ressaltar o caso do sujeito que diminuiu 7,0 pontos e do que aumentou 5,0.

Aqui notamos que um dos aspectos mais importantes é o grau de desconcordância entre os valores dos sujeitos e os valores do grupo (seja grupo primário ou secundário). No caso da pessoa que diminuiu 7,0 pontos, o que predominou em C foi o estar pressionado a optar por uma profissão que o pai desejava, pois este quando jovem fora impedido de segui-la. Quando, no grupo, C percebeu a pressão que o pai lhe fazia e a influência disto sobre ele e, quando na dramatização lidou com aspectos que o levaram não gostar desta profissão, ficou muito mais fácil para ele dizer não; foi um não sem conflito.

No caso de D, que aumentou 5,0 pontos, e sua discrepância era em relação aos valores do grupo. D possuía uma história e um estilo de vida bem diferentes dos outros elementos do grupo. Era naturalista, comia alimentos naturais, tinha hábitos de meditação, etc... No grupo começou a perceber todos estes elementos que o discriminavam dos demais e a relação que isto tinha com a definição da própria profissão (queria ser médico homeopata).

Ao considerarmos o total dos sujeitos, tanto o que participaram do processo individual como em grupo, ainda que estas alterações não tenham sido significativas, deve ser assinalado que 1/3 dos sujeitos (N = 6) alteraram seja no sentido positivo, seja no sentido negativo em mais de 3,0 ponto o escore de desarmonia. Destes mesmos sujeitos, 4 destes (3 em grupo e 1 individual) aumentaram tanto o escore de desarmonia, quanto o da EDPL; os 2 restantes, (1 de grupo e 1 individual) mantiveram o mesmo escore na EDPL.

Esta relação entre aumento do escore total da EDPL e da de sarmonia, qualquer que seja o sentido, é típica de estudos de apren- dizagem operatória em que, em função do treino, altera-se o nível do desenvolvimento cognitivo do sujeito. Nestes estudos, com efeito, no ta-se que quando reavaliados os sujeitos apresentam oscilações no de sempenho: ora apresentam uma aquisição evidente das noções exercita- das, ora apresentam reações do nível em que se encontravam antes do treino.

No geral o nível do sujeito se altera, mas ao se conside- rar situações específicas, seu comportamento oscila bastante indican do que o treino operatório desequilibrou a estrutura do sujeito sem, entretanto consolidá-la no nível seguinte, decorrendo daí uma desar- monia (ou defasagem). Vale ressaltar que estes estudos se referem a um treino operatório, isto é, de exercícios específicos às noções es tudadas (Inhelder, Bovet e Sinclair, 1974/1977, Macedo, 1975).

Quanto à EDPL, notamos que dos 11 sujeitos que participa- ram da Orientação Profissional individualmente, 6 deles alteraram o escore total na EDPL após a orientação. Destas alterações, 3 foram no sentido positivo (6,0; 2,0 e 0,5 pontos) e 3 no sentido negativo (2,0; 1,0 e 0,5 pontos). Pela Prova dos Sinais a hipótese de que a probabilidade da alteração num sentido seria significativamente dife- rente da alteração no outro sentido da mudança, não foi aceita, ou seja, a Orientação Profissional não favoreceu significativamente o sentido das mudanças constatadas. O único aspecto a ser ressaltado é que do total dos sujeitos 55% destes tiveram alterações no escore, num sentido ou no outro, após a orientação.

Quanto aos 8 sujeitos que participaram da orientação em grupo, obtivemos resultados bem diferentes daqueles observados nos de orientação individual. Com efeito, 6 sujeitos alteraram o escore na EDPL, sendo todas elas no sentido positivo. O número de pontos ga nhos foram: 7,0; 4,0; 3,5; 2,0; e 1,5 pontos. Apenas 2 sujeitos man- tiveram o mesmo escore. Pela Prova dos Sinais constatamos que a Orien- tação Profissional em grupo alterou significativamente os resultados na EDPL.

Considerando os resultados totais, da orientação indivi-

dual e em grupo, verificamos que dos 19 sujeitos, 12 sujeitos alteraram o escore na EDPL após a orientação (9 sujeitos no sentido positivo e 3 no sentido negativo). Pela Prova dos Sinais encontramos um $P = 0,07$, valor este que se situa bem próximo do valor fixado (0,05), ou seja, da região de rejeição da hipótese nula.

Realizando a Prova χ^2 para uma amostra de 17 sujeitos que modificaram o momento de escolha, obtivemos um $\chi^2 = 3,66$ para um valor crítico igual a 4,303, o que mais uma vez nos faz aceitar a hipótese de independência entre o momento de escolha e a EDPL. Entretanto, tais valores podem ser vistos como indicativos de alguma influência, que deveria ser verificada numa amostra com um N mais amplo, pois se formos considerar o peso de cada sujeito, em um teste deste, ele representa 5,8%.

Em síntese, para os sujeitos que participaram da Orientação Profissional em grupo podemos afirmar que esta se apresentou como equivalente a "um treino das noções medidas pela EDPL". Para os sujeitos que participaram da Orientação individual, isto não se verificou, pois apesar de termos tido alterações, estas não privilegiaram nenhum sentido. Para o total dos sujeitos, a conclusão é aproximadamente a mesma que é verificada nos sujeitos que participaram da Orientação Profissional em grupo. O importante a ser assinalado é que a Orientação Profissional em nada tem a ver com conteúdos relacionados à EDPL, pois lida especificamente com aspectos gerais da personalidade da pessoa, sua percepção de si, do tipo de pessoa que deseja ser e os porquês disto. Ou seja, está relacionado àquilo que Blasi e Hoeffel (1974) chamou de dimensão social, interpessoal e afetiva, contrapondo-as à dimensão lógica que no caso seria as noções requeridas pela EDPL. Caso aceitássemos a posição destes autores de que não há relação entre estas duas dimensões (lógica e social), de nenhuma maneira a situação de Orientação Profissional poderia funcionar como situação de treino como ocorreu, de forma mais evidente, na orientação em grupo.

Retomando os dados obtidos, quando comparamos o momento de escolha com a EDPL na primeira entrevista (estudo I), talvez esta comparação não tenha sido legítima pois, afinal se tentou reduzir um a dimensão lógica e uma dimensão social, interpessoal e afetiva (ou

vice-versa). Entretanto, ao se comparar com uma mesma medida a influência da Orientação Profissional, que a nosso ver lida essencialmente com uma dimensão social, interpessoal e afetiva, relacionada com o desenvolvimento da própria identidade do sujeito, verificamos que esta teve influência sobre a dimensão lógica dos sujeitos que participaram principalmente da orientação em grupo. Assim, os resultados do Estudo 2 comparados aos obtidos no estudo I, lançam novas considerações sobre outras maneiras de se estudar as relações entre os aspectos afetivos e cognitivos indicando que as relações existem, mas dependem da forma como são procuradas.

Por quê a Orientação Profissional em grupo foi mais eficiente do que a orientação individual? Qual a relação entre Orientação em grupo e desempenho na EDPL?

Ao considerarmos estas questões talvez seja interessante traçar as características de uma orientação em grupo ou individual. Para isso, será mais importante considerar antes as duas questões básicas que caracterizam a crise de identidade do adolescente segundo Erickson.

Coleman, Herzberg e Morris (1977) pesquisando a "crise de identidade do adolescente", tal como definida por Erickson, concluíram que esta consiste, principalmente, em dois aspectos: "quem sou eu?" e "quem serei?". Para eles, estes aspectos não se desencadeiam ao mesmo tempo, pois as preocupações com o "self futuro" aumentam com a idade, enquanto que as preocupações com o "self atual" (quem sou eu?) está presente em todas as idades que pesquisaram (de 12 anos e 10 meses a 16 anos e 0 meses). Neste sentido, concordam com Douvan e Adelson (1966).

No nosso caso caracterizar o momento que o sujeito está frente a sua escolha tem uma função prática de estabelecer exatamente este aspecto de como o sujeito se preocupa com o "quem serei?", estabelecendo um diagnóstico da sua orientação. O propósito da orientação é que o adolescente desenvolva e tenha claro para si "quem serei"; ou seja estabeleça aquilo que Bohoslavsky assinalou como sendo a relação entre eu-futuro - outro, ou seja, a sua relação com o trabalho dependendo de um vínculo com o Social. Como Carvalho (1979)

assinala:

"neste aspecto o jovem é sujeito e não objeto, podendo e devendo exercer sua capacidade de escolha e de decisão. E esta possibilidade de auto-direcionalidade será maior na medida em que tenha uma consciência de suas possibilidades e seus limites, em relação ao meio ambiente. Esta capacidade de escolha e decisão se desenvolverá na ação, na participação, na vivência, isto é, no contato com a realidade, seja de si mesmo, seja do meio ambiente. Os interesses e as potencialidades se desenvolverão frente a situações específicas que os excite, provoque ou exija". (pág. 85).

Porque a orientação em grupo foi mais "eficiente" que a individual, no que se refere a aquisição das noções requeridas pela EDPL? Carvalho (1979) indica que o processo de grupo leva o indivíduo "a mais realismo e menos fantasia e subjetivismo pois existe uma substituição da ligação entre traços pessoais, pela visão da realização pessoal no meio ambiente"; a escolha é um processo de vida, sendo que a escolha profissional tem um significado no contexto social; "o processo de escolha envolve todos os comportamentos da pessoa, não é um fator isolado". No grupo fica claro para o sujeito que seu vínculo com a profissão é único, o confronto entre sua maneira de escolher e a dos outros acarreta um questionamento, levando-o a um maior discernimento de si a partir do outro, ou seja, ao discernimento da sua auto-imagem. "O grupo ajuda na dosagem de aspirações e limitações, levando o sujeito a ter uma grande riqueza de possibilidades e posições". A participação grupal leva à percepção da problemática envolvida numa escolha profissional. São percebidas as influências, as pressões, as condições econômicas, valores culturais, preconceitos e motivações". (pág. 86).

Mencke e Cochran (1974), encontraram que o trabalho em grupo influencia os sujeitos quanto ao planejamento da carreira de 2 maneiras: primeiro, tendem a fazer uma decisão tomando mais responsabilidade em relação à carreira, tal como procurando ativamente informações relevantes a ela, fazendo planos para o futuro, tanto em relação a si mesmos quanto a ela; em segundo lugar, os participantes tendem a procurar áreas mais congruentes com seus interesses. Estes autores verificaram que o mesmo não ocorre com os sujeitos que não passaram pela orientação.

No caso da orientação individual, as propostas de trabalho são as mesmas, entretanto, o testemunho do grupo de pares, a amplitude das posições se perdem em função de um delineamento do "quem sou eu" e como está sendo minha escolha futura.

O atendimento individual pode ser considerado muito mais "profundo" ao nível do conhecimento da pessoa, chegando muitas vezes a delinear não claramente os porquês reparatórios da escolha dos sujeitos. A maioria dos sujeitos enfatiza no final do processo, o fato de terem se conhecido melhor o que lhes dá maiores possibilidades de "escolha certa". Neste respeita-se o ritmo próprio da pessoa. Por isso, a maioria dos sujeitos passou apenas para a fase seguinte da que foi caracterizado inicialmente, enquanto que no grupo ocorreu superação de mais de uma fase.

Entretanto, é difícil comparar o que aconteceu realmente nos sujeitos que participaram da orientação individual com os de grupo. Notamos que os conceitos de auto-imagem, auto-estima e desenvolvimento do self são mal definidos e caracterizados. Em outras palavras, nesta área ainda sentimos muitas lacunas apesar do grande interesse dos psicólogos e da extensa literatura que hoje existe sobre ela.

Williams James foi um dos primeiros autores a falar do self. Nele identifica dois aspectos: um self conhecedor, com função executiva e um self que se refere a um objeto que se conhece. Estes aspectos do self evocam sentimentos de elevada auto-estima e bem estar ou baixa auto-estima e insatisfação. Acredita que o self tenha uma unicidade e uma diferenciação, medidas pela auto-estima, e está intimamente ligado à emoção.

Ao caracterizar o self, Mead (1934) afirma que este surge das interações sociais e é produto de como os outros reagem a ele. Sullivan (1953) concorda com Mead e introduz o conceito de auto-estima, como sendo "uma organização das experiências educativas, nas quais há necessidade de evitar ou minimizar a incidência de ansiedades." Outro aspecto importante levantado por Mead é sua postulação de que a experiência humana só pode ser entendida através dos vínculos que o indivíduo estabelece com o grupo em que vive. Para ele, não apenas

os sentimentos e as concepções mais diferenciadas têm um caráter social, mas até os impulsos do indivíduo; que toma consciência deles a partir de suas relações sociais. Para Mead, a função essencial na formação do eu liga-se à adoção de papéis sociais e à internalização do elemento sócio-cultural.

Para que ocorra adaptação social, segundo Mead (1934), não basta que o indivíduo adote simplesmente a atitude dos demais; é necessário que ele assimile o caráter geral das relações interpessoais. Ou seja, é importante ter atitudes adequadas às características da situação social em que se encontra. A atitude de outro generalizado é a atitude subjacente a toda comunidade. Neste sentido, Mead introduz o termo "universalidade social": aquilo que o indivíduo faz, diz e pensa só se torna compreensível, aceitável ou concreto para ele na medida em que é compartilhado pelos outros envolvidos na atividade comum.

Piaget, tal como os autores acima, realça a importância de coordenação inter-individual no desenvolvimento pessoal, qualquer que seja a sociedade a que o indivíduo pertença. Para ele, "em todos os meios, os indivíduos se informam, colaboram, discutem, se opõem, etc... e esta troca inter-individual durante todo o desenvolvimento é constante" (Piaget, 1966, pág. 7). Em virtude disso, Piaget levanta a seguinte hipótese de pesquisa:

Quer se trate de ações executadas individualmente, ou de ações feitas em comum, com trocas, colaborações, oposições, etc. encontrar-se-ia as mesmas leis de coordenação e regulação que chegariam às mesmas estruturas finais de operações ou de cooperações enquanto co-operações, poder-se-ia assim considerar a lógica enquanto forma final de equilíbrios, simultaneamente individual e social, individual na medida em que ela é geral ou comum a todos os indivíduos e igualmente social na medida em que ela é geral ou comum a todas as sociedades (pág.7).

No presente estudo a influência destes fatores sociais atuaram tanto na Orientação Profissional individual, pois implicou numa interação entre o adolescente e psicólogo, como na Orientação Profissional em grupo, pois implicou numa interação com os adolescentes e os psicólogos. Entretanto, observamos uma alteração na EDPL muito mais consistente nos sujeitos atendidos em grupo do que nos atendi-

dos individualmente, levando-nos a considerar a Orientação Profissional em grupo como equivalente a um treino das funções lógicas. Como já mencionado, segundo a hipótese levantada, os fatores sociais de coordenação inter-individual seguem as mesmas leis de coordenação e regulação das estruturas pois interagir implica em cooperar, ou seja, um indivíduo operar junto com outro.

No caso de Orientação Profissional individual, a alteração não favoreceu o sentido. Com efeito, deve-se ressaltar que a população estudada é constituída de adolescente, e que nesta idade o grupo de pares tem uma predominância sobre o adolescente pois serve como grupo de referência e é imperativo, havendo uma contradição entre os valores do grupo familiar e o de pares.

Quanto ao presente estudo, resta lembrar que não utilizamos nenhum grupo controle, ou seja, grupo que fosse submetido a apenas as duas aplicações da EDPL e momento de escolha, sem que fosse submetido à Orientação Profissional. A inclusão de um grupo controle seria importante pois permitiria afirmar que as alterações verificadas na EDPL não foram devidas à passagem do tempo, ao simples fato de o sujeito ter tido uma experiência anterior com a escala ou a outras variáveis. Entretanto, decidimos pela não inclusão do grupo controle, apesar deste fato, pois existe uma vasta literatura experimental sobre noções operatórias estudadas por Piaget, indicando que os ganhos cognitivos dos grupos controles utilizados nas pesquisas são mínimos ou nulos (Inhelder, Bovet, Sinclair, 1974/1977, Macedo, 1975). Seria, entretanto, relevante considerar a possibilidade da utilização de um "grupo de espera" ou "grupo placebo", como é designado na literatura, em que os sujeitos teriam contatos com o Serviço de Orientação, mas não seriam submetidos ao processo de Orientação Profissional. Contudo, devemos considerar o que Oliver (1979) assinalou sobre o aspecto ético e crucial decorrente de se ter pessoas interessadas e um profissional experiente, em uma situação onde nada ocorre, causando grande frustração aos elementos do grupo. Este autor relata o estudo de Volsky em que todos os sujeitos participantes do grupo controle recusaram o atendimento quando este lhes foi oferecido, ao que concluiu que não se pode utilizar o método experimental clássico em tais atendimentos. Outros autores propõem um grupo quase-controle, mantido por contatos telefônicos, ou nos quais se utiliza métodos con

vencionais de orientação profissional (aplicação de testes), tentando reduzir ao máximo o tempo de espera destes sujeitos.

Carvalho (1979) em sua pesquisa também não utilizou um grupo controle, baseando-se no fato de que, no caso de Orientação Profissional, não existe uma população equivalente àquela que busca o serviço. Para ela, os sujeitos que frequentam as escolas não serviriam para compor um grupo controle, pois trata-se de uma população não motivada e sem as mesmas características psicológicas daquela que busca o Serviço de Orientação.

DADOS SOBRE OS SUJEITOS

N	Idade		Sexo	Escol.	Estádio	EDPL		Momentos de Escolha
						Score	Desarm.	
1	13	8m	F	8a	Pre	13	7	Pré-dilemática
2	14	6m	F	1a	CB	9	13	Dilemática
3	14	7m	M	1a	Pre	15	14	Dilemática
4	14	8m	F	8a	FA	23	3	Dilemática
5	14	10m	F	8a	CB	7,5	4	Pré-dilemática
6	14	11m	F	1a	Pré	14	3	Dilemática
7	15	0 m	F	8a	CB	8	4	Pré-dilemática
8	15	0 m	M	1a	Pré	14	3	Pré-dilemática
9	15	0 m	M	1a	FA	22	3	Pré-dilemática
10	15	2 m	M	8a	FA	18	10	Dilemática
11	15	5 m	F	1a	CB	9	2	Dilemática
12	15	5 m	F	2a	FA	19	3	Pré-dilemática
13	15	7 m	M	2a	CB	8	4	Dilemática
14	15	7 m	F	1a	CB	9	2	Dilemática
15	15	8 m	F	1a	Pré	13,5	3	Dilemática
16	15	8 m	M	1a	Pré	16	5	Problemática
17	15	9 m	M	8a	Pré	13	4	Pré-dilemática
18	15	10m	M	3a	FA	23	4	Dilemática
19	15	10	F	1a	Pre	23	4	Dilemática
20	15	11m	M	1a	Pré	15	8	Pré-dilemática
21	16	0 m	F	2a	Pré	16	2	Dilemática
22	16	0 m	F	1a	Pré	12	5	Dilemática
23	16	3 m	F	1a	CB	8,5	4	Solução
24	16	4 m	M	1a	FB	26	3	Pré-dilemática
25	16	4 m	F	3a	CB	8	0	Dilemática
26	16	4 m	F	2a	FA	22	3	Pré-dilemática
27	16	5 m	M	8a	Pré	12	2	Dilemática
28	15	5 m	F	2a	FA	23	2	Dilemática
29	16	5 m	F	1a	Pré	11	2	Dilemática
30	16	6 m	F	3a	FA	21	14	Dilemática
31	16	6 m	M	2a	FA	19,5	0	Dilemática
32	16	6 m	F	2a	CB	8	0	Dilemática
33	16	8 m	M	2a	FA	22	3	Pré-dilemática
34	16	11m	F	2a	CB	8,5	2	Problemática
35	17	0 m	F	3a	Pré	12	2	Dilemática

N	Idade	Sexo	Escol.	Estádio	Escore	Desarm.	Momentos de Escolha
36	17 2 m	M	2a	FA	18	10	Dilemática
37	17 3 m	F	2a	Pré	15,5	2	Problemática
38	17 4 m	F	3a	FA	21	3	Dilemática
39	17 4 m	F	3a	CB	10	4	Pré-dilemática
40	17 4 m	F	2a	CB	9,5	2	Dilemática
41	17 4 m	F	3a	FA	20	0	Dilemática
42	17 6 m	F	2a	CB	7	0	Dilemática
43	17 8 m	F	2a	Pré	12	6	Problemática
44	17 10m	F	3a	CB	9	2	Dilemática
45	17 11m	F	3a	Pré	16	8	Dilemática
46	18 7 m	M	3a	Pré	12	3	Pré-dilemática

ESCALA DO PENSAMENTO LÓGICO

FOLHA DE INVENTÁRIO DOS RESULTADOS

Nome:
Data de Nascimento:
Idade:
Data do Exame:
Série:

TÉCNICA DE UTILIZAÇÃO

Em linha:

resultado global e resultados das diferentes provas.

Em coluna:

as 6 classes hierarquizadas de resultados: pré-operatórias (p), concretas A (Ca), concretas B (Cb), intermediárias (I), Formais A (Fa), formais B (Fb).

Em cada casa a ou as notas ponderadas correspondentes ao nível de pensamento utilizado.

Para utilizar o quadro, faz-se um círculo em volta das notas obtidas pelo sujeito. Se muitas casas correspondem a mesma nota (por exemplo, a nota 2 na prova das permutações pode corresponder aos níveis concreto A, concreto B, intermediário) escolhe-se a casa minimizando os desvios com relação à média.

A N E X O 2

Resultado global												
Nota	0	0	0,5	4	5	10	11	17	18	23	24	28
Nível	Pré-ope- ratório	concreto A	concreto B	intermediário	formal A	formal B						
Conservação	0	2	2	3;4	4	4						
Permutações	0	2	2	3;4	4	6						
Quantificação das probabilidades	0	0,5	1;1,5;2	4	5;6	8						
Curvas mecânicas	0	1	2	4	5;6	8						
Pêndulo	0	0	0	0	0	2						

Comparação por pares

Conservação - Permutações	Permutações	- Curvas Mecânicas
Conservação - Quant. Prob.	Permutações	- Pêndulo
Conservações - Curvas mecânicas	Quantificação Prob.	- Curvas Mecânicas
Conservação - Pêndulo	Quantificação Prob.	- Pêndulo
Permutação - Quant. Prob.	Curvas Mecânicas	- Pêndulo

A N E X O 2

NOME: _____ Idade: _____
 Data de nascimento: _____ Série: _____
 Data de aplicação: _____

RECAPITULAÇÃO DOS RESULTADOS

Conservação:	Número de pontos obtidos	Máximo	Quantificação das probabilidades	Número de pontos obtidos	Máximo
1) Peso:		2 pontos	- itens concretos		2 pontos
2) Volume:		1 ponto	- item intermediário		2 pontos
3) Dissociação:		1 ponto	- itens formais A		2 pontos
			- item formal B		2 pontos
Permutações:			Pêndulo:		2 pontos
			Curvas mecânicas:		
1) com 3 cores (execução)		2 pontos	1) itens 1 e 2 (concretos)		2 pontos
2) com 4 cores			2) item 3		2 pontos
a) prognóstico (formal)		1 ponto	(pré-formal)		
b) execução		1 ponto	3) itens 4 e 6		2 pontos
3) com 5 cores e mais		2 pontos	4) item 5 (formal B)		2 pontos

Total das notas por provas: sobre 28 Estádio: 0-10: C 11-17: I 18-23: Fa 24-28: Fb

RESUMO

Este trabalho teve por objetivo geral estudar algumas relações entre aspectos afetivos e cognitivos na orientação profissional de adolescentes.

No primeiro estudo efetuou-se uma correlação entre duas medidas: uma de desenvolvimento cognitivo - A Echelle de De velopment de la Pensée Logique de Longeot - e uma de maturidade vo cacional - a caracterização de momento de escolha de Bohoslavsky - Pela EDPL os sujeitos receberam determinado escore e por ele, foram classificados em um destes estádios de desenvolvimento: Concreto, Pré-formal, Formal A, Formal B. Quanto à maturidade vocacional, o sujeitos foram classificados em um destes momentos: Pré-dilemático, Dilemático, Problemático, de Resolução. Foram pesquisados 46 sujei tos, entre 14 e 17 anos. Os resultados indicaram não haver relação significativa entre as duas medidas. Na discussão tentou-se considerar alguns aspectos que explicariam este resultado negativo e ines perado.

No segundo estudo a relação entre os aspectos afeti - vos e cognitivos foi buscada por outra alternativa metodológica, qual seja, a de submeter os sujeitos, após terem sido diagnosticados na EDPL e quanto ao momento de escolha, a um processo de Orientação Profissional segundo a abordagem clínica de Bohoslavsky. Par ticiparam deste estudo 19 sujeitos dos quais 11 foram submetidos à Orientação Profissional individual e 8 à Orientação Profissional em grupo. Comparando as alterações nas duas medidas após a Orientação Profissional, verificou-se que a Orientação em Grupo alterou significativamente o desempenho dos sujeitos na EDPL - Além disso, ao considerar os sujeitos no total, a diferença entre o pré e pós - tes te, quanto a EDPL, foi muito próxima ao valor crítico. Isto permi te considerar-se a Orientação Profissional em Grupo. Como equivalente a um "treino" das noções lógicas medidos pela EDPL. Na Dis cussão tentou-se analisar, principalmente, porque a Orientação Pro fissional, que lida com aspectos gerais da personalidade do sujeito e em especial com aspectos ligados a sua escolha profissional pôde alterar significativamente os resultados em uma escala que só consi dere aspectos cognitivos.

SUMMARY

Some of the relationship that exist between the affective and cognitive aspects involved in the professional orientation of adolescents was the general objective of this study.

A correlation between two measurements was done in the first study: (a) cognitive development Longeot's *Échelle de Développement de la Pensée Logique* and (b) vocational maturity Bohoslavsky's characterization of the moment of choice. Using the EDPL measurement, the subjects received determined scores which classified them in one of the following developmental stages: Concrete, Pre-Formal; Formal A and Formal B. In connection with vocational maturity, a diagnostical interview classified the subjects in one of the following characterizations: Pre-Dilemmatic, Dilemmatic, Problematic and of Resolution. Forty-six subjects between the ages of 14 and 17 were studied. The results of this study failed to indicate any significant relationship between the two measurements. During the discussion, an attempt was made to consider some aspects that would explain this negative and unexpected result.

In the second study, the relationship between the affective and cognitive aspects was searched for through the use of an alternative methodology which involved submitting the subjects, after they were diagnosed by the EDPL and at the moment of choice, to Bohoslavsky's clinical approach to professional orientation. Nineteen subjects participated in this study, 11 of which were submitted to individual professional orientation and eight to professional group orientation. Comparing the alterations that took place in the two measurements after the professional orientation, it was verified that the group orientation significantly modified the performance of the subjects in the EDPL.

Taking into consideration all the subjects involved, the difference in the EDPL, before and after the professional orientation, came very near to the critical value. This permitted the consideration of group orientation as being the equivalent to a "training" of the logical notions measured by the EDPL. In the discussion an attempt was made to analyze why professional orientation, which deals with general aspects of the subject's personality and especially with aspects linked to his professional future, could significantly alter the results on a scale that only takes into consideration cognitive aspects.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARRETT, T.C.; TINSLEY, H.E.A. - Vocational self-concept crystal lization and vocational indecision. Journal of Counseling Psy chology, 1977, 24 (4): 301 - 307.
- BLASI, A.e HOEFFEL, E.C. - Adolescence and formal operations. Hu man Development, 1974, 17: 344 - 363.
- BLAU, P.; PARNES, H.; GUSTAD, J.; JESSOR, R.; WILCOCK, R. - Ocupa tional choice: A conceptual framework. Industrial and Labor Re lation Review, 1956, 9 (4): 531 - 543.
- BOHOSLAVSKY, R. - Orientación vocacional: La estratégia clínica. Buenos Aires, Nueva Vision, 1971.
- BOHOSLAVSKY, R. - Lo vocacional: Teoria, técnica e ideologia. Bue nos Aires, Busqueda, 1975.
- BORDIN, S.; NACHMANN, B.; SEGAL, S.J. - A psychoanalítico concep tion of occupational determinants. Journal of Counseling Psy chology, 1963, 10: 107 - 117.
- BREKKE, B.e WILLIAMS, J.D. - Conservation and sex. Perceptual and Motor Skills, 1973, 37(1): 14.
- CARVALHO, M.M.M.J.de - Orientação profissional em dinâmica de gru po. Tese doutorado. São Paulo: Instituto de Psicologia da Uni versidade de São Paulo, 1979.

- COLEMAN, J. HERZBERG, J.; MORRIS, M. - Identity in adolescence: Present and future self-concepts. Journal of Youth and Adolescence, 1977, 6(1): 63 - 75.
- DOUVAN, E. e ADELSON, J. - The Adolescent Experience. New York, Wiley, 1966.
- ELKIND, D. - Egocentrism in Adolescence. Child Development, 1967, 38(4): 1025 - 1034.
- EPSTEIN, S. - The self-concept revisited: A theory of a theory. American Psychologist, 1973, 28: 404 - 416.
- FOGELMAN, K.R. - Piagetian tests and sex differences. Education Research, 1970, 12 (2): 154 - 155.
- FRIEDMAN, G. - O futuro do trabalho humano. São Paulo, Moraes, 1963.
- GARAND, M. - De l'orientation a l'activation. L'Orientation scolaire et Professionnelle, 1978, 4: 351 - 368.
- GELATT, H.B. - Decision-making: A conceptual framework of reference for counseling. Journal of Counseling Psychology, 1962, 9: 240 - 245.
- GEMELLI, A. - Orientação Profissional. Rio de Janeiro: Ibero Americano, 1963.
- GIBELLO, B. - Étude différentielle de l'elaboration de la pensée logique dans une population d'adolescents inadaptés sociaux et notion de dysharmonie. Psychologie Française, 1976, 21(3): 191 - 204.
- GIBELLO, B. - Dysharmonie cognitive. Revue de Neuropsychiatrie Infantile. 1976, 24(9): 439 - 452.
- GIBELLO, B. - Feuille de dépouillement de l'échelle de pensée logique de Longeot-Piaget-EDPL-E. Bulletin D'Information. Issy - les-Molineaux: Etablissements D'A.

- GINZBERG, E. - Toward a theory of occupational choice. Personnel and Guidance Journal, 1952, 30 (8): 491 - 494.
- HANSON, J.T. e SANDER, D.L. - Differential effects of individual and group counseling on realism of vocational choice. Journal of Counseling Psychology, 1973, 20(6): 541 - 544.
- HAVIGHURST, R.J. - Youth in exploration and man emergent. In: Borow, H. - Man in a world at work. Boston, Houghton-Mifflin, 1964.
- HERSHENSON, D.B. e ROTH, R.M. - A decisional process model of vocational development. Journal of Counseling Psychology, 1966, 13(3): 368 - 370.
- HILTON, T.L. - Career decision-making. Journal of Counseling Psychology, 1959, 6: 291 - 298.
- HOLLAND, J.L. - A theory of vocational choice. Journal of Counseling Psychology, 1959, 6: 35-45.
- HUTEAU, M. e LAUTREY, J. - L'utilisation des tests d'intelligence et de psychologie cognitive dans l'éducation et l'orientation. L'orientation scolaire et professionnelle, 1978, 7 (2): 99 - 174.
- HUTEAU, M. e LAUTREY, J. - Les origines et la naissance du mouvement d'orientation. L'orientation scolaire et professionnelle, 1978, 8 (1): 3 - 43.
- INHELDER, B. e PIAGET, J. - Da lógica da criança à lógica do adolescente: Ensaio sobre a construção das estruturas operatórias formais. São Paulo, Pioneira, 1976 (publicado originalmente em 1956).
- INHELDER, B.; BOVET, M. e SINCLAIR, H. - Aprendizagem e Estruturas do Conhecimento. São Paulo, Saraiva, 1977 (publicado originalmente em 1974).

- JOURARD, M.S. - Growing awareness and the awareness of growth. In: O'Connell, H.A. e Miller, J. - Ways of growth approaches to expanding awareness. New York, Grassman Publishers, 1968.
- KEATING, D.P. e SCHAEFER, R.A. - Ability and sex differences in the acquisition of formal operations. Development Psychology, 1975, 11(4): 531 - 532.
- KOOCHER, G. - Emerging selfhood and cognitive development. The Journal of Genetic Psychology, 1974, 125, 79-88.
- LARCEBEAU, S. - Le choix professionnel: Theories et methodes d'etude. L'orientation scolaire et professionnelle, 1978, 8(3): 203 - 214.
- LONGEOT, F. - L'échelle de developpement de la pensée logique: Manuel d'instruction. Issy-les-Moulineaux: Editions Scientifiques et Psychotechniques, 1974. (publicado originalmente em 1968).
- LONGEOT, F. - La filiãtion des opérations intellectuelles lors du passage du stade pré-formel au stade opératoire formel. Enfance, 1968, 5: 367 - 378.
- MACEDO, L.D. - Procedimentos de Treino da Noção de Conservação. Psicologia, 1, 1975.
- MANASTER, J.G.; SADDLER, D.C. e WUKASCH, L. - The ideal and cognitive development in adolescence. Adolescence, 1977, 8 (48): 547 - 557.
- MARTINS, C.R. - Psicologia do comportamento vocacional. Contribuição para o estudo do comportamento vocacional. São Paulo, EPU/EDUSP, 1978.
- MEAD, G.H. - Espiritu, Persona y Sociedad. Buenos Aires, Paidós, 1953.

- MENCKE, R.A. e COCHRAN, D.J. - Impact of a counseling out reach work shop on vocational development. Journal of Counseling Psychology, 1974, 21(3): 185 - 19 .
- MILLER, P.M. - Piaget, Kohlberg and Erikson: developmental implications for secondary education. Adolescence, 1978, 8 (50): 237 - 249.
- MILLS, W. - A nova classe média. São Paulo, Zahar Editores, 1969.
- MASSEPAT, M. - Étude quantitative sur l'évolution des opérations intellectuelles. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1963.
- NEIMARK, E.D. - Intellectual development during adolescence. In: Horrowitz, F.D. - Review of child development research. Chicago, University of Chicago Press, 1975, 4 cap. 10.
- OKUN, M. e SASFY, J. - Adolescence, the self-concept, and formal operations. Adolescence, 1977, 12(47): 373 - 379.
- OLIVER, L.W. - Outcome measurement in career counseling research. Journal of Counseling Psychology, 1979, 26 (3): 217 - 226.
- PELLETIER, D.; BUJOLD, C. e NOISEUX, G. - Desenvolvimento vocacional e crescimento pessoal. Petrópolis, Vozes, 1977.
- PIAGET, J. e INHELDER, B. - A Psicologia da Criança. São Paulo, Difel, 1974.
- PIAGET, J. - Necessité et signification des recherches comparatives en psychologie génétique: J. International Psychologie, 1966, 1, (1): 3 - 13.
- PIAGET, J. - Problemas da psicologia genética. São Paulo, Forense, 1973.
- PIAGET, J. - Adolescence and formal operations. Human Development, 1974, 17: 344 - 363.

- PROTINSKY, Jr., H.O. - Eriksonian ego identity in adolescents. Adolescence, 1975, 10 (39): 428 - 432.
- ROE, A. - Early determinants of vocational choice. Journal of Counseling Psychology, 1957, 4: 212 - 217.
- ROSENBERG, M. - La auto-imagem do adolescente y la sociedad. Buenos Aires, Paidós, 1973.
- SANTOS, O.B. - Psicologia aplicada a orientação e seleção profissional. São Paulo, Pioneira, 1963.
- SCHWEBEL, M. - Formal operations in first-year college students. Journal of Psychology, 1975, 91 (1): 133 - 141.
- SLATER, J.M. - Career Exploration: Theory, practice, and assessment. The Vocational Guidance Quarterly, 1978
- SUPER, D.E. - A theory of vocational development. American Psychologist, 1953, 8: 185 - 190.
- SUPER, D.E. - Career development: self concept theory: N. York. The College Entrance Examination Board, 1963: 1 - 16. In: Zytowski, D. Vocational Behavior: Readings in Theory and Research. New York, Holt, Rinehart and Winston, 1968.
- SUPER, D.E. - Self concepts in vocational development, career development: self concept theory. New York: The College Entrance Examination Board, 1963: 1 - 16.
- SUPER, D.E.; BOHN, Jr., J. e MARTIN, J. - Psicologia Ocupacional. São Paulo, Atlas, 1972.
- SUPER, D.E. - Un modelo de desarrollo de la vida como carrera. Revista de Psicología General y Aplicada, 1977, 32 (147).
- WEREDE, M.J.G. - Moderna conceituação de orientação profissional. Jornal Brasileiro de Psicologia, 1965, 2 (1).
- ZYTOWSKI, D.G. - Vocational Behavior. New York, Holt, Rinehart and Winston, 1968.