

WENDERS, L. Psicoanálisis de la vocación. *Revista de Psicoanálisis*, v. 22, n. 1-2, p. 69-95, 1965.

ZYTOWSKI, D. G. *Vocational behavior: readings in theory and research*. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1968.

TERCEIRA DEMANDA-CHAVE PARA A ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL:  
COMO AJUDAR O INDIVÍDUO A DESENVOLVER SUA CARREIRA?  
ENFOQUE DESENVOLVIMENTISTA E EVOLUTIVO

Maria Célia Pacheco Lassance  
Ângela Carina Paradiso  
Cíntia Benso da Silva

INTRODUÇÃO

Até o surgimento dos primeiros estudos na perspectiva evolutiva de carreira predominavam na ciência psicológica da orientação as ideias de Frank Parsons (1909/2005), que qualificavam a escolha profissional como uma combinação entre características pessoais (interesses, aptidões e traços de personalidade) e demandas ocupacionais e como uma situação pontual na vida de uma pessoa. Assim, a grande e inequívoca contribuição que a vertente evolutiva traz é a visão de que a escolha profissional é fruto da experiência passada, circunstâncias presentes e visão de futuro que uma pessoa possui. Nas palavras de Super (1951 apud CRITES, 1981, p. 7), a orientação profissional passa a ser definida como:

O processo de ajudar uma pessoa a desenvolver e a aceitar um quadro integrado de si próprio e do seu papel no mundo do trabalho, ajudá-lo a avaliar o autoconceito e adequá-lo à realidade, de modo a obter satisfação para si próprio e para a sociedade.

Não há dúvidas de que entre as principais contribuições à ciência da Psicologia Vocacional – ou das Carreiras, na atualidade – as teorias evolutivas figuram como as mais relevantes,

especialmente a *Life-span, Life-space*, proposta por Donald Super. Este capítulo apresentará alguns modelos de desenvolvimento vocacional contemporâneos ao trabalho de Super, referidos na obra de Crites (1974), para então dedicar-se à caracterização dessa teoria.

Antes de continuar, um breve esclarecimento se faz necessário: a palavra vocacional utilizada neste texto é uma tradução direta da palavra em inglês *vocational*, que em sua origem engloba os significados de inclinação, profissão ou carreira (MELO-SILVA; JAQUEMIN, 2001). Além disso, *vocational* expressa a ideia de respostas comportamentais às expectativas e/ou demandas sociais relacionadas à educação e ao trabalho, entre elas, a escolha profissional (SAVICKAS, 2004).

### 6.1 Eli GINZBERG

Inicialmente destacam-se as contribuições de Eli Ginzberg (GINZBERG et al., 1951) sobre a noção de processo inerente à escolha profissional, delimitado por ele entre o término da infância e início da vida adulta. Entre as características do processo enfatizou a continuidade, a irreversibilidade, o caráter de exclusividade, as dimensões e as variações e os desvios. Esses elementos explicitam a ideia de que a escolha profissional é um processo ininterrupto de tomada de decisões sequencialmente interligadas ao longo da vida e irreversível. A noção de irreversibilidade de mudança está atrelada a cinco fatores na visão do autor: a dificuldade de novos investimentos financeiros do indivíduo, quando já não possui mais a contribuição da família para a sua capacitação; restrição de tempo para investir em outra profissão após o início de uma atividade; a iminência do matrimônio no início da vida adulta; a dificuldade de o indivíduo assumir que possa ter planejado de maneira deficiente ou até mesmo fracassado na execução de seus objetivos, bem como o fato de existir inevitavelmente

alguma desvantagem diante de uma mudança profissional. Ginzberg considera que mudanças significativas possam existir, mas provavelmente ocorrerão numa etapa mais inicial da vida, momento em que os custos implicados ainda não são tão relevantes.

A exclusividade se refere a uma progressiva redução de possibilidades ocupacionais a fim de que o indivíduo possa cristalizar uma escolha profissional. A definição gradativa por uma área de interesse está associada às dimensões do processo, na visão do autor e de outros pesquisadores, por exemplo, Super. Nesse sentido é fundamental que o adolescente perceba a expectativa social de que os indivíduos optem por uma ocupação profissional em suas vidas, tenha clareza de seu autoconceito vocacional, busque informações a respeito das diferentes ocupações, seja capaz de agir ativamente para concretizar seus próprios objetivos, reflita sobre como se adaptaria a cada profissão, avalie os esforços necessários para desenvolver-se nas diversas ocupações e apresente coerência em suas escolhas profissionais.

Ainda que as dimensões do processo sejam percebidas no desenvolvimento vocacional da maioria dos indivíduos, podem ocorrer casos em que desvios ou variações sem façam presentes. Dessa forma, pode ocorrer uma cristalização precoce (relacionada às condições do desenvolvimento intelectual e emocional) ou tardia (quando há dificuldade em optar por uma ocupação entre um amplo número de alternativas distintas e igualmente atrativas).

A partir de 1972, Ginzberg et al. (apud GONZÁLEZ, 1995) adicionaram novas proposições à teoria, estendendo a noção do desenvolvimento vocacional ao longo de toda a vida (e não só no período da infância, adolescência e juventude). Retifica a ideia de irreversibilidade, assumindo a possibilidade de ajustes constantes entre as necessidades do indivíduo e as realidades do mundo do trabalho e argumentando em favor de um maior

protagonismo aos determinantes socioeconômicos da família e a sociedade, praticamente desconsiderados nas proposições anteriores. Assim, transforma a adequação estática da escolha vocacional em um processo evolutivo e dinâmico.

No que se refere às etapas do desenvolvimento vocacional durante a adolescência, Ginzberg estruturou-as a partir dos elementos-chave implicados na escolha, ou seja, da clareza e integração gradual sobre interesses, atitudes, valores e considerações sobre a realidade. Os períodos do processo de escolha profissional denominados fantasia, tentativa e realista são apresentados no Quadro 1.

**Quadro 1.** Descrição dos períodos do processo de escolha profissional de Ginzberg

<p>Período Escolha vocacional Desenvolvimento Geral</p> <p>Fantasia (0 a 10 anos) As bases de escolha deslocam-se do prazer (4-6 anos) para os resultados do trabalho (8-9). A conduta caracteriza-se pelo reconhecimento da necessidade de trabalhar, desejo de ser adulto, perspectiva temporal distorcida, nenhuma urgência para efetuar escolha profissional e nenhum conhecimento da relação entre os meios e fins. Aumento da capacidade de cumprir tarefas específicas, da objetividade com respeito a si mesmo, da preocupação com a realidade e das pressões dos pais para formar bons hábitos de trabalho.</p> <p>Tentativa (12 a 18 anos) Reconhecimento da ligação entre presente e futuro e de que as ações do presente relacionam-se com o futuro. Maior consciência das barreiras que a realidade impõe à escolha. Tentativa de criar uma imagem do próprio futuro. Satisfações antecipadas de ocupações escolhidas guiam ações presentes. As escolhas são tentativas porque a imagem de si ainda não é consistente, mudam durante o período realista e o indivíduo necessita de informação sobre capacitação e trabalho. Aumento da consciência de mudança, de que as atividades hoje prazerosas podem não o ser no futuro. O aumento das pressões libidinais que levam o indivíduo a gratificações imediatas interfere na planificação do futuro.</p> <p>Realista (18 a 25 anos) O indivíduo diante da conclusão da escola secundária deve admitir que não pode permanecer indeciso por mais tempo. O indivíduo avança e retrocede na escolha e compreende que as mudanças de importância na imagem de si mesmo são custosas e pouco viáveis. O indivíduo já não pode explorar o que gostaria de fazer e como fazê-lo. Identificação das preferências, maior desenvolvimento das funções de ego e aceitação das responsabilidades adultas.</p>
---

## 6.2 David V. Tiedeman e Robert O'Hara

A partir da ênfase de Ginzberg e Super na escolha vocacional como um processo que progride por meio de distintas etapas, David V. Tiedeman e Robert O'Hara (1963) buscaram esclarecer quais são as decisões tomadas por um indivíduo no curso de sua carreira. O processo de escolha profissional para os autores foi estruturado em dois períodos com etapas específicas em cada um deles.

O primeiro período é denominado antecipação ou preocupação e compreende as etapas de exploração, cristalização, escolha e esclarecimento. Nesse período o indivíduo entra em contato com informações sobre diferentes ocupações, elege suas preferências e define como levar adiante sua escolha. O segundo período chamado de instrumentação e adaptação é subdividido em nas etapas de indução, reforma e integração e significa a concretização progressiva de metas enquanto avança na ocupação escolhida. A passagem por esses períodos é conduzida pela diferenciação (discriminação entre os diferentes elementos da realidade externa e ideias com as quais o indivíduo se defronta) e integração (organização das partes em um todo coerente).

## 6.3 Miller e Form

Miller e Form (1951) formularam as etapas do processo de escolha a partir dos pressupostos da Sociologia Industrial. Nessa perspectiva, salientavam o ajustamento que o indivíduo realiza ao defrontar-se com as exigências sociais.

A primeira etapa, denominada de preparação para o trabalho, consiste no período em que o indivíduo adquire experiência sobre o trabalho e compreende os diferentes tipos de atuação, vantagens e desvantagens presentes em cada alternativa. A segunda etapa, período inicial de trabalho, é caracterizada pelo envolvimento em tempo parcial com o trabalho e o indivíduo assimila gradativamente as condutas

esperadas na vida profissional. Por fim a terceira etapa, de exposição ao trabalho, é aquela na qual o indivíduo realiza a transição da escola para o trabalho.

A partir dessa primeira etapa, seguem-se três períodos de desenvolvimento caracterizados: pelo ingresso no mundo do trabalho (ensaio), pela permanência em um cargo até a sua aposentadoria (estabilização) e pelo desligamento das atividades profissionais (retirada).

#### 6.4 ROBERT JAMES HAVIGHURST

Havighurst, entre 1948 e 1953, desenvolveu suas principais ideias sobre o desenvolvimento humano e educação. Identificou seis estágios principais do ciclo vital, do nascimento até a velhice, e sua maior contribuição foi a ideia de que, para cada uma desses estágios, corresponderiam tarefas evolutivas de três ordens: tarefas derivadas de maturação física (p. ex., aprender a andar, falar, controle esfinteriano, comportamento ante o sexo oposto, ajustamento à menopausa), tarefas derivadas de valores pessoais (p. ex., escolher uma ocupação, demonstrar uma visão filosófica pessoal) e tarefas derivadas das pressões sociais (p. ex., aprender a ler, ser um cidadão responsável).

A concepção de processo inerente à escolha e ao desenvolvimento profissional, bem como a visão sobre a importância do conhecimento de si, a exploração do mundo trabalho e o enfrentamento de tarefas específicas estavam presentes nas formulações iniciais da teoria evolutiva. Entretanto, revelavam uma perspectiva bastante estática, determinista para o desenvolvimento profissional, baseadas interpretações pontuais e pouco integradas a respeito do desenvolvimento humano, quando comparadas aos avanços na teoria de Donald Super, que introduziu diferentes correntes da Psicologia em sua compreensão sobre o desenvolvimento vocacional.

#### 6.5 TEORIA DO DESENVOLVIMENTO VOCACIONAL DE DONALD SUPER

A teoria de carreira de Donald Super (1910-1994) foi desenvolvida ao longo de 60 anos por meio do pressuposto funcionalista, isto é, a partir de dados empíricos que foram sendo incorporados ao escopo da teoria. O próprio Super (1990, p. 199) afirmou que não apresentava uma teoria, e sim:

Um conjunto de teorias vagamente unificadas que abordam aspectos específicos do desenvolvimento vocacional, tomados da Psicologia evolutiva, diferencial, social, da personalidade e fenomenológica, unidas pela teoria do autoconceito e aprendizagem.

Esse “conjunto de fragmentos” constitui-se em 198 trabalhos entre artigos, livros e instrumentos de medida. Numa teoria tão extensa e ampla, naturalmente utilizou como fonte e integrou várias áreas do conhecimento, como a noção evolutiva de Charlotte Buehler (1933), o conceito de tarefas evolutivas de Havighurst (1953), a noção de ajustamento de Miller e Form (1951), as ideias sobre intervenção em aconselhamento de Rogers (1951) e a teoria dos construtos pessoais de Kelly (1955).

Em 1942, Super publicou sua primeira obra sobre psicologia vocacional, *The dynamics of vocational adjustment* (A dinâmica do ajustamento vocacional). Onze anos após, ele publicaria o artigo que é considerado um marco fundamental na transformação dos paradigmas do pensamento na questão das carreiras: *A theory of vocational behavior* (Uma teoria do comportamento vocacional) (SUPER, 1953).

Também em 1953, em seu discurso como presidente da Divisão de Aconselhamento da Associação Americana de Psicologia (APA), Super apresentou a perspectiva evolutiva sobre o desenvolvimento vocacional por meio de dez proposições teóricas. Ao longo do tempo, com a incorporação dos

resultados de intenso trabalho de pesquisa, ele apresentou 12 proposições (SUPER; BACHRACH, 1957) e, posteriormente, ampliou-as para 14 (SUPER, 1990). Essas 14 proposições sintetizam, de certa forma sequencialmente, os três segmentos da teoria: o segmento do desenvolvimento, o do autoconceito e o contextual.

Esses três segmentos, juntos, formam um corpo teórico geral que pode ser representado pela seguinte ideia:

Ao expressar uma preferência vocacional, uma pessoa põe em terminologia ocupacional sua idéia do tipo de pessoa que ela é; ao assumir uma profissão, busca implementar um conceito de si mesma; ao estabelecer-se em uma profissão, alcança autorrealização. A profissão, assim, torna possível a representação de um papel apropriado ao autoconceito. (SUPER, 1963, p. 1).

Embora seja uma teoria evolutiva por natureza, Super a considerava como uma *teoria de carreira diferencial-desenvolvimental-social-fenomenológica* (SUPER, 1969).

A seguir, apresentam-se as 14 proposições que representam os principais pontos da teoria (SUPER; SAVICKAS; SUPER, 1996). A leitura do conteúdo de cada uma delas permitirá compreender a perspectiva evolutiva do desenvolvimento de carreira em sua integralidade.

1. As pessoas diferem em suas habilidades e personalidades, necessidades, valores, interesses, traços e autoconceitos.
2. Cada pessoa está qualificada, em virtude dessas características, para várias profissões.
3. Cada profissão requer um padrão característico de habilidades e traços de personalidade, com flexibilidade suficiente para permitir alguma variedade de profissões para cada indivíduo bem como alguma variedade de indivíduos para cada profissão.

4. Competências e preferências vocacionais, as situações em que as pessoas vivem e trabalham e, portanto, seus autoconceitos, mudam com o tempo e a experiência, embora os autoconceitos, como resultado de aprendizagem social, sejam progressivamente estáveis do final da adolescência até a maturidade, dando certa continuidade na escolha e ajustamento.
5. Esse processo de mudança pode ser repetido em uma série de estágios de vida (*maxiciclos*) caracterizados como a sequência de Crescimento, Exploração, Estabelecimento, Manutenção e Desengajamento, e esses estágios podem, por sua vez, ser subdivididos em períodos caracterizados por tarefas evolutivas. Um *miniciclo* ocorre durante as transições de carreira de um estágio para o seguinte ou toda vez que a carreira do indivíduo se desestabiliza, seja por doença ou lesão, redução da força de trabalho, mudanças sociais quanto à necessidade de recursos humanos ou outro evento pessoal ou socioeconômico. Essas trajetórias instáveis ou de múltipla tentativa envolvem um ciclo de novo crescimento, reexploração e reestabelecimento.
6. A natureza do padrão de carreira – isto é, o nível ocupacional atingido e a frequência, a sequência e a duração da tentativa e trabalho estável – é determinada pelo nível socioeconômico dos pais do indivíduo, pela habilidade mental, pela educação, pelas competências, pelas características de personalidade (necessidades, valores, interesses e autoconceitos), pela maturidade vocacional e pelas oportunidades às quais ele ou ela é exposto.
7. O sucesso no confronto com as demandas do meio e do organismo neste contexto em cada estágio de vida depende da prontidão do indivíduo em se confrontar com essas demandas (ou seja, de sua maturidade vocacional).
8. Maturidade vocacional é um construto psicossocial que denota um nível individual de desenvolvimento vocacional

- ao longo do *continuum* dos estágios de vida e subestágios desde o de Crescimento até o de Desengajamento. De uma *perspectiva social*, maturidade vocacional pode ser operacionalmente definida pela comparação entre as tarefas evolutivas apresentadas e aquelas esperadas para a idade cronológica do indivíduo. De uma *perspectiva psicológica*, maturidade vocacional pode ser operacionalmente definida pela comparação entre os recursos do indivíduo, tanto cognitivos quanto afetivos, para se defrontar com uma tarefa evolutiva e os recursos necessários para dominar tal tarefa.
9. O desenvolvimento por meio dos estágios de vida pode ser guiado, em parte, pela facilitação da maturação de habilidades, interesses e recursos de enfrentamento e, em parte, pelo auxílio no teste de realidade e no desenvolvimento de autoconceitos.
  10. O *processo de desenvolvimento vocacional* é essencialmente o de desenvolver e implementar autoconceitos ocupacionais. É um processo de compromisso e síntese no qual o autoconceito é um produto da interação entre aptidões herdadas, aparência física, oportunidade para observar e desempenhar vários papéis e avaliações da extensão na qual os resultados do desempenho de papéis recebem aprovação de supervisores e pares.
  11. O processo de síntese ou compromisso entre fatores individuais e sociais, entre autoconceitos e realidade é um processo de desempenho de papéis e aprendizagem por *feedback*, quando o papel é desempenhado na fantasia, na entrevista de aconselhamento ou em alguma atividade da vida real como aulas, clubes, trabalho de tempo parcial ou estágios de formação.
  12. A *satisfação no trabalho* e na vida depende da extensão na qual o indivíduo encontra adequado meio para dar

- vazão às suas habilidades, necessidades, valores, interesses, traços de personalidade e autoconceitos. A satisfação depende do estabelecimento em um tipo de trabalho, uma situação de trabalho e um estilo de vida nos quais o indivíduo possa desempenhar o tipo de papel que as suas experiências de crescimento e exploração o levaram a considerar adequado e apropriado.
13. O grau de satisfação que as pessoas obtêm do trabalho é proporcional ao grau no qual são capazes de implementar seus autoconceitos.
  14. Trabalho e ocupação fornecem um foco para a organização da personalidade para a maioria de homens e mulheres, embora para alguns este foco seja periférico, incidental ou inexistente. De outro modo, esses outros focos, como as atividades de lazer ou domésticas, podem ser centrais. Tradições sociais, como os estereótipos e a modelagem de papéis sexuais, vieses étnicos e sociais e a estrutura de oportunidades, bem como as diferenças individuais, são determinantes importantes das preferências por papéis relativos a estudo, trabalho, tempo livre, casa e família e serviços comunitários.

As três primeiras proposições marcam a influência da psicologia na primeira metade do século XX, focada na Psicologia Diferencial. Entretanto, Super ampliou o foco combinatório argumentando que a perspectiva das diferenças individuais ignorava o fato de que as pessoas aprimoram seus repertórios de *coping* vocacional e buscam inserir-se em postos de trabalho que forneçam, cada vez mais, oportunidades de utilização das suas habilidades e gratificação de necessidades. Assim, transporta o paradigma anterior, de uma *Psicologia das ocupações* para uma *Psicologia das profissões*, isto é, em vez de

identificar como as pessoas escolhem ocupações, propõe que se passe a compreender como as pessoas desenvolvem suas carreiras, ou seja, como desenvolvem o papel de trabalhador ao longo de suas vidas. Dessa forma, salienta a necessidade de buscar maneiras de ajustar o trabalho à vida das pessoas, substituindo a ideia tradicional de ajustar indivíduos a posições ocupacionais (SUPER, 1953).

#### 6.5.1 SEGMENTO DO DESENVOLVIMENTO

As proposições 4 a 10 acrescentam o conceito de maturidade como prontidão para realizar escolhas vocacionais. Além disso, os estágios de desenvolvimento vocacional são constituídos de tarefas evolutivas, que representam expectativas sociais de desempenho vocacional.

O segmento do desenvolvimento nutriu-se principalmente dos dados obtidos no *Career Pattern Study* – CPS (Estudo do Padrão de Carreira, SUPER, 1985), que acompanhou a carreira de 100 jovens por cerca de 20 anos – entre 1951 e 1972. O CPS gerou um montante significativo de conhecimento teórico e empírico. Esse estudo resultou na publicação de três livros – *The psychology of careers* (A psicologia das carreiras – SUPER, 1957), *The vocational maturity of ninth-grade boys* (A maturidade vocacional de meninos do 9º ciclo – SUPER; OVERSTREET, 1960) e *Vocational maturity during the high school years* (Maturidade vocacional durante o período do ensino médio – JORDAAN; HEYDE, 1979) – e instrumentos de medida derivados: o *Work Value Inventory* (Inventário de Valor do Trabalho – SUPER, 1970) e o *Career Development Inventory* – CDI (Inventário de Desenvolvimento de Carreira

– FORREST; THOMPSON, 1974; SUPER et al., 1979). O CDI deu origem ao *CDI – College and University Form* (CDI – Forma para Universidades e Faculdades – SUPER et al., 1981) e ao *Adult Career Concern Inventory* – ACCI (Inventário de Preocupação de Carreira para Adultos – SUPER; THOMPSON; LINDEMAN, 1988). Essa perspectiva longitudinal inicia-se com a consideração do curso natural das carreiras revelado por biografias individuais. A partir dessa perspectiva nas histórias de trabalho, Super delineou os principais aspectos das carreiras, incluindo sua saliência, maturação, estágios, padrões e temas de vida (SUPER et al., 1996).

O segmento do desenvolvimento descreve como as pessoas constroem e negociam suas vidas de trabalho e especificam tarefas previsíveis e comportamentos de enfrentamento que encontram ao desenvolver suas carreiras. Nesse ponto, mais uma vez, Super amplia a perspectiva de traços e fatores ao chamar a atenção para o desenvolvimento ao longo de toda a vida. Além disso, propõe que a tarefa de aconselhamento deve objetivar o auxílio na antecipação de tarefas evolutivas, na formação de atitudes e competências em tomada de decisão e no engajamento em comportamentos de *coping* vocacional realistas. Esse segmento compreende a descrição das principais tarefas evolutivas que constituem os diversos estágios do desenvolvimento vocacional – a partir das ideias de desenvolvimento de Charlotte Buehler (1933), além das noções de *maxi* e *miniciclos* (conforme proposição 5), quando acrescenta a noção de transição à teoria. O Quadro 2 apresenta os estágios do desenvolvimento vocacional e as tarefas evolutivas pertinentes a cada etapa.

**Quadro 2.** Estágios do desenvolvimento vocacional e tarefas evolutivas correspondentes

Etapa de desenvolvimento	Tarefa evolutiva	Descrição
Crescimento (infância)	Fantasia	Na infância, espera-se que o jovem desenvolva a consciência de importância do futuro e de que esse futuro deve ser construído desde cedo, sem que se exijam prognósticos realistas. Além disso, espera-se que desenvolva alguns controles sobre a sua própria vida, identificando antecedentes e resultados de seus comportamentos.
	Interesses	O jovem deve demonstrar estar convencido da importância de realizações na escola e no trabalho e deve adquirir hábitos e atitudes competentes de estudo.
	Habilidades	
Exploração (adolescência)	Cristalização	Espera-se que o adolescente desenvolva uma ideia dos campos e níveis de trabalho que lhe são apropriados. Espera-se que delimite quais as opções que lhe parecem mais interessantes e, se necessário, tome algumas decisões acerca de programas educacionais e experiências de trabalho que podem ser interessantes e faça escolhas gerais.
	Especificação	As preferências gerais devem ser transformadas em preferências mais específicas na medida em que o jovem se vê forçado a desempenhar ou escolher uma determinada profissão, especialidade ou trabalho.
	Implementação	Uma vez estabelecido um objetivo, deve fazer planos e colocá-los em prática. Espera-se que converta sua preferência profissional específica em realidade, concretizando sua decisão.
Estabelecimento (Adulter Jovem)	Estabilização	Espera-se que o jovem adulto seja capaz de fixar-se profissionalmente e prover materialmente a si ou à família e que desenvolva um estilo de vida apropriado, que faça uso de suas habilidades e conhecimentos e que persiga interesses significativos.
	Consolidação	Espera-se que o jovem adulto passe a interessar-se pela sua situação profissional, buscando segurança e buscando estabelecer-se com firmeza em uma profissão que pareça satisfatória, consolidando essa posição conquistada.
	Progresso	Indivíduos com padrão de carreira mais alto possuem expectativas de conseguir maiores benefícios econômicos e avançar para postos de maior responsabilidade e independência.

Etapa de desenvolvimento	Tarefa evolutiva	Descrição
Manutenção (Maturidade)	Ratificação	Tarefas de ratificação são enfrentadas quando o indivíduo alcança uma determinada posição e dele se espera que a mantenha ou se supere. Essa situação pode ser dificultada por circunstâncias não esperadas como mudanças tecnológicas, problemas de relacionamento interpessoal ou problemas de saúde.
	Atualização	Para algumas pessoas não é suficiente manter-se na posição e nas atividades de trabalho. Assim, buscam atualizar conhecimentos, mudanças no campo de trabalho ou nas metas dentro de uma mesma profissão.
	Inovação	Em alguns setores profissionais espera-se que os trabalhadores sejam capazes de abrir novos campos. Algumas pessoas, apesar de estabelecidas, sentem necessidade de explorar e estabelecer-se para fazer algo diferente ou fazer o mesmo, mas de forma diferente.
Desengajamento (velhice)	Desaceleração	Quando as pessoas envelhecem, sentem que devem reduzir o ritmo de trabalho. Com mais ou menos dificuldades, espera-se que possam delegar suas funções a pessoas mais jovens, selecionando as atividades que continuarão a realizar.
	Planejamento da aposentadoria	Algumas pessoas se antecipam à aposentadoria e planejam ativamente sua retirada, decidindo sobre o novo estilo de vida a tomar e as atividades a que se vão dedicar.
	Aposentadoria	Ao deixar de trabalhar, a pessoa pode seguir desenvolvendo outros papéis ou os mesmos de uma nova maneira, como os desempenhados no lar (esposa/marido, mãe/pai, avó/avô, etc.) ou praticando seus hobbies mais intensamente ou, ainda, tornando-se um membro ativo da comunidade ou reiniciando atividades de estudo, dispondo livremente do seu tempo.

**6.5.2 DA MATURIDADE VOCACIONAL À ADAPTABILIDADE DE CARREIRA**

A prontidão de um indivíduo para tomada de decisão de carreira envolve a motivação para o trabalho ou para uma carreira, seja quando trabalhar significa um meio para fazer amigos ou para autorrealização, seja quando significa um meio de sobrevivência e de uso do tempo (SUPER, 1976).

O conceito de maturidade vocacional (MV) é o aspecto mais significativo da obra de Super em termos do volume de pesquisas que gerou. MV foi definida como

A disposição da pessoa para abordar as tarefas vocacionais com as quais se confronta em função de seu desenvolvimento biológico e social, bem como pelas expectativas sociais de outras pessoas que alcançaram esta etapa de desenvolvimento. (SUPER, 1990, p. 213).

O modelo de MV pressupõe um componente maturacional e uma dinâmica evolutiva crescente, quase linear.

Para a população adulta, então, Super e Knasel (1981) apresentaram o conceito de adaptabilidade de carreira, para melhor descrever a natureza do desenvolvimento na vida adulta, uma vez que nessa etapa as situações se apresentam de forma heterogênea para cada indivíduo e não se pode falar em crescimento ou maturação na vida adulta.

Super et al. (1988), ao defenderem a substituição dos conceitos, argumentam que o conceito de adaptabilidade é mais compatível com a ideia de que o desenvolvimento depende primordialmente da personalidade e das experiências cotidianas, tanto que o indivíduo se torna mais adaptável quando maduro. Além disso, o desenvolvimento não se estanca com a chegada à idade adulta, apenas não segue o padrão linear ou curvilíneo da infância e adolescência. Isto é, o desenvolvimento ocorre durante toda a vida, manifestando-se, algumas vezes, de forma harmoniosa ou lenta e, em outras, de forma abrupta ou rápida, de acordo com as condições físicas, a competência, as condições de bem-estar e produtividade da pessoa.

O conceito de adaptabilidade, portanto, está centrado nas competências e atitudes do indivíduo perante si mesmo e seu contexto. Definida como “atitudes e informações necessárias para lidar prontamente com as mudanças verificadas no trabalho e nas condições de trabalho” (SUPER et al., 1988, p. 5), pressupõe o desenvolvimento do indivíduo a partir da sua relação concreta com o meio onde vive.

O modelo de adaptabilidade desenvolvido por Super et al. (1988) parte de cinco dimensões principais: duas afetivas (disposição para planejar e exploração) e três cognitivas (informação, tomada de decisão e orientação para a realidade), conforme descritas no Quadro 3.

O modelo sustenta que os componentes psicológicos são os principais determinantes da adaptabilidade, isto é, a satisfação no trabalho está relacionada com a capacidade do indivíduo para desenvolver e implementar seus autoconceitos. Quanto mais elevada a adaptabilidade, maiores as possibilidades de se alcançar a satisfação profissional, isto é, os índices de adaptabilidade são antecedentes de ajustamento profissional (SUPER, 1977, 1985).

### 6.5.3 SEGMENTO DO AUTOCONCEITO

Em 1963, junto com outros pesquisadores da *Columbia University*, Super publica *Career development: self-concept theory* (Desenvolvimento de carreira: teoria do autoconceito – SUPER et al., 1963). Essa obra adiciona uma perspectiva fenomenológica e um segmento teórico que enfatiza o papel do autoconceito no desenvolvimento vocacional (conforme proposições 10 a 13).

**Quadro 3.** Modelo de adaptabilidade de carreira (SUPER et al. 1988)

Dimensão Afetiva	Disposição para planejar	Envolve autonomia para realização de planos educacionais e ocupacionais, perspectiva temporal na reflexão sobre o passado, o presente e o futuro de curto, médio e de longo prazo.
	Exploração	Envolve o questionamento sobre si e sobre as circunstâncias presentes e futuras relativas às tarefas evolutivas que se espera que o indivíduo deva enfrentar, bem como ao desempenho dos diferentes papéis a que o indivíduo está exposto no presente ou estará no futuro. Exploração também envolve as atitudes ante os recursos (conhecimentos, avaliação e disponibilidade de utilizá-los), bem como a participação e o uso dos recursos nos diversos cenários da vida (casa e família, trabalho, tempos livres, estudo e serviço comunitário).
Dimensão Cognitiva	Informação	É a capacidade de utilizar informação relevante para adaptação profissional. Inclui informações sobre as características e as expectativas sociais para as etapas de vida. Também envolve as competências para utilizar informação relevante por meio da capacidade de enfrentar as opções que o mundo do trabalho oferece em termos de profissões, empregos e organizações, bem como o conhecimento das formas de inserção e progresso na ocupação ou profissão. A dimensão informação também considera o conhecimento dos prováveis resultados das ações possíveis em várias situações, antecipando circunstâncias, como a interação entre diversos papéis nas diferentes etapas da vida.
	Tomada de decisão	Constitui-se do conhecimento e avaliação dos princípios de tomada de decisão e da capacidade de aplicá-los nas escolhas presentes e futuras.
	Orientação para a realidade	Inclui variáveis cognitivas e comportamentais. Constitui-se no autoconhecimento, realismo, consistência das preferências de papel, cristalização dos autoconceitos e das metas profissionais, bem como das experiências de trabalho, que englobam os diversos comportamentos concretos adotados pelo indivíduo quando enfrenta as diversas situações de vida.

Esse segmento define o autoconceito, suas dimensões e metadimensões e descreve o processo mediante o qual o autoconceito se forma e é traduzido para o campo profissional (SUPER et al., 1963). Super destaca que mais importante do que *o que o indivíduo é* – que poderia ser avaliado por meio de instrumentos de medida – é a maneira *como ele interpreta* seus autoconceitos (SUPER, 1963). Apesar de considerar sua teoria como um conjunto de fragmentos, Super (1990, p. 122) avalia esse segmento como “uma teoria de síntese que constitui um todo mais poderoso que a soma das partes”.

Autoconceitos são “um quadro do *self* em um papel, situação, ou posição, desempenhando um conjunto de funções, ou em uma rede de relações” (SUPER, 1963, p. 18). O conjunto de autoconceitos de uma pessoa em vários papéis, situações, funções e relações constitui o sistema de autoconceito.

Autoconceitos são construídos a partir da experiência social, isto é, constituem-se naquilo que o indivíduo acredita ser, mas também nas atribuições de características feitas pelos outros. Essas duas fontes de avaliação e atribuição influenciam-se mutuamente e delineiam o *self*. Autoconceitos se formam, modificam-se e são substituídos ao longo do tempo, em função da reflexão que o indivíduo faz acerca dos resultados que obtém de experiências a que se expõe (SUPER, 1963).

Interesses, habilidades, traços de personalidade e valores constituem-se no conteúdo objetivo das escolhas, sendo o autoconceito o elemento organizador dessas características. Assim, o conteúdo das escolhas vocacionais tem sido denominado identidade profissional (SAVICKAS, 1985; SUPER et al., 1996), uma vez que reflete a combinação entre traços e profissão e pode ser medida por meio de instrumentos padronizados. A teoria do autoconceito vocacional (SUPER, 1963; SUPER et al., 1996) agrega uma visão subjetiva a essa visão objetiva, concentrada nos significados que traços, valores e interesses possuem para o indivíduo e como se inter-relacionam nos temas de vida, com foco no propósito e não mais nos traços.

A teoria, em sua proposição 10, enfatiza que o desenvolvimento vocacional envolve a implementação de autoconceitos que é concretizada nas escolhas vocacionais. Este é um processo complexo, constante e interminável, na medida em que os autoconceitos mudam com o tempo e a experiência. Uma carreira, então, é a vivência de uma pessoa que tenta lidar com uma série de tarefas evolutivas com as quais se defronta ao longo da vida de maneira a constituir-se no tipo de pessoa que deseja ser (SUPER et al., 1996). Autoconceitos profissionais são “a constelação de atributos do *self* que o indivíduo considera vocacionalmente relevantes; estes podem ou não terem sido traduzidos em uma preferência vocacional” (SUPER, 1963, p. 19). O termo tradução, no contexto da teoria, remete à ideia de equivalência (STARISHEVSKY; MATLIN, 1963) entre as características que uma pessoa atribui a si mesma e aquelas que ela atribui a uma determinada ocupação.

Uma das principais contribuições do cuidado teórico e metodológico de Super (1963) foi a ideia de que autoconceitos possuem duas fontes de estudo. A primeira refere-se a seus conteúdos, suas características propriamente ditas, denominadas dimensões do autoconceito. A segunda refere-se às características dessas dimensões, chamadas metadimensões.

Atributos ou dimensões possuem mais ou menos clareza, certeza, abstração, estabilidade, refinamento, realismo e uma avaliação – autoestima. Autoconceitos estão para o conteúdo das escolhas como as metadimensões estão para o processo de escolha. Da mesma maneira, o sistema de autoconceitos também pode ser visto por meio de metadimensões, como estrutura (padrões internos), escopo (variedade de dimensões utilizadas), harmonia (consistência), flexibilidade (facilidade de mudança diante de uma nova informação) e regência (hierarquia entre as dimensões). A consequência direta desse

refinamento teórico foi a possibilidade de se operacionalizar a intervenção em aconselhamento de carreira, por meio de uma avaliação criteriosa para posterior desenvolvimento de padrões mais adaptativos para o indivíduo que constrói a sua carreira.

#### 6.5.4 SEGMENTO CONTEXTUAL: LIFE-SPAN, LIFE-SPACE THEORY

Os anos 1980 marcam a extensão da teoria para uma visão cultural mais abrangente. Para responder às críticas à sua teoria, referentes à ausência de foco no contexto como fonte de parâmetros de desenvolvimento, Super acrescenta uma perspectiva contextual que lida com papéis sociais e amplia a atenção concentrada no papel do trabalho salientando a constelação de todos os papéis (conforme proposição 14). Donald Super coordena o *Work Importance Study* – WIS (Estudo de Importância do Trabalho) –, um consórcio de pesquisadores que, a partir de 11 países, buscaram identificar universalidades e especificidades com relação à importância do trabalho. Desse estudo surgiram dois instrumentos de avaliação, o *Saliency Inventory* (Inventário de Saliência – SUPER; NEVILL, 1986a) e a *WIS – Value Scale* (WIS – Escala de Valores – SUPER; NEVILL, 1986b), e um livro (SUPER; SVERKO; SUPER, 1995), no qual são definidas as variáveis de estudo, a metodologia de trabalho internacionalmente utilizada, os resultados das pesquisas nos diversos países e as construções teóricas derivadas desse estudo.

O segmento contextual da teoria foi apresentado em 1980, com o modelo do Arco-Íris de Carreira (*Life Career Rainbow*), conforme a Figura 1. Esse modelo é constituído de duas dimensões. A primeira, *Life-span*, representa a dimensão temporal, evolutiva, enquanto *Life-space* diz respeito à dimensão espacial.

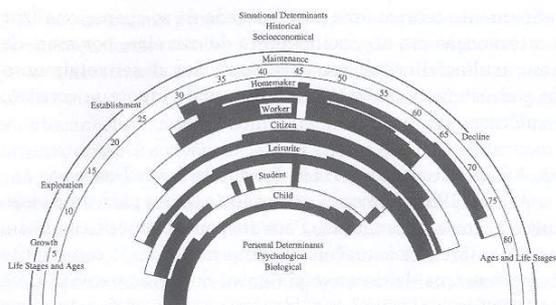


Figura 1. Arco-Íris de Carreira. Fonte: Super et al. (1996, p. 127).

**6.5.4.1 Life-Span: Ciclo de vida ou dimensão temporal**

Para a construção desse modelo, Super utiliza e integra segmentos da teoria do desenvolvimento vocacional e da teoria de papéis. A porção longitudinal do modelo inclui a sequência dos estágios vocacionais de Crescimento, Exploração, Estabelecimento, Manutenção e Desengajamento correspondendo às etapas de desenvolvimento – infância, adolescência, adultez jovem, maturidade e velhice. Conforme já descrito no Quadro 2, deve-se relembrar que cada estágio vocacional implica o enfrentamento de tarefas evolutivas mais ou menos previsíveis e que se constituem em demandas sociais. Essas tarefas apresentam certa constância cultural para o mundo ocidental, mas com diferenças ditadas pelas especificidades de cada grupo cultural.

Super incorporou à sua teoria as mudanças do mundo do trabalho a partir dos anos 1970, compreendendo que cada vez mais as trajetórias profissionais deixavam de ser lineares. Ele propôs que ao longo dos estágios vocacionais (*maxiciclos*) cada pessoa depara-se com a necessidade de enfrentar transições

dentro de um mesmo estágio (*miniciclos*). Nesses momentos o indivíduo deve reatualizar as tarefas de exploração (em busca de uma alternativa), estabelecimento (ao inserir-se em nova atividade) e manutenção (ao firmar-se na nova atividade), deparando-se ou não com tarefas de desengajamento. De acordo com sua visão teórica, a narrativa das novas carreiras está cada vez mais descrita por *miniciclos*, que devem ser compreendidos não como dificuldade de seguir em frente, mas sim como capacidade de adaptação às novas demandas, isto é, adaptabilidade (SUPER, 1990).

**6.5.4.2 Life-space: Espaço de vida ou dimensão espacial**

Carreiras não ocorrem no vácuo e sim dentro de um contexto social e cultural constituído de papéis sociais, isto é, de obrigações e recompensas que a cultura demanda e fornece com base em variáveis como gênero, raça, etnia, classe social, etc. Conforme aponta Super (1980, p. 288), “papéis estruturam a vida e lhe conferem significado”. O modelo do Arco-Íris de Carreira identifica seis papéis principais: filho (*child*), estudante (*student*), trabalhador (*worker*) e os papéis relativos ao lazer e tempo livre (*leisureite*), serviço comunitário (*citizen*) e casa e família (*homemaker*); entretanto, outros papéis podem ser acrescentados de acordo com o estilo de vida e situação concreta do cliente no momento do aconselhamento (SUPER, 1980).

O desempenho em cada papel pode variar em extensão temporal, participação (componente comportamental) ou comprometimento (componente afetivo). O estilo de vida é definido pela saliência de papéis, isto é, a importância de um papel em relação aos demais. Papéis sociais alternam-se em importância: em determinado momento da vida, alguns papéis são centrais para a definição identitária, enquanto outros podem ser periféricos, ocasionais ou mesmo inexistentes (proposição 14) (SUPER et al., 1996). Uma pessoa

em determinado momento da vida pode, por exemplo, estar preocupada com as tarefas relativas ao desenvolvimento de sua carreira profissional em detrimento das tarefas evolutivas relativas à constituição de família ou mesmo lazer e cidadania.

Papéis sociais também sofrem mudanças ao longo do tempo (SUPER, 1980). O papel de estudante é diferente quando se é criança ou adolescente (e este é um papel central nessas etapas) e quando se é adulto em busca de qualificação adicional para progredir na carreira profissional (e torna-se periférico ou ocasional). O mesmo ocorre com o papel de filho na infância, como dependente, e na maturidade, quando o indivíduo pode ser o responsável pelo cuidado de pais idosos. O papel relativo a serviços comunitários pode ser assumido apenas a partir da aposentadoria quando o trabalhador deixa o mercado de trabalho formal e insere-se em trabalho voluntário.

O desempenho dos papéis dá-se em diversos cenários sociais, entre os quais estão primordialmente o lar, a escola, a comunidade e o trabalho. Muitos papéis sociais podem ser desempenhados em diversos cenários, criando uma teia cultural complexa. A identificação dessa relação proporciona, muitas vezes, significativo esclarecimento ao processo de aconselhamento de carreira, na medida em que muitas aprendizagens realizadas em um papel desempenhado em um cenário específico pode ser transposto para outro papel ou outro cenário, como forma de estender o leque de competências a serem identificadas (SUPER, 1980).

A multiplicidade de papéis desempenhados pelo indivíduo pode, em alguns momentos, gerar conflitos de ordem quantitativa (por exemplo, quando a participação em vários papéis requer grande quantidade de tempo em cada um) ou qualitativa (por exemplo, quando os valores demandados por papéis desempenhados simultaneamente são conflitantes ou levam a decisões que colocam em cheque a identidade de papel) (GOUWS, 1995). Também pode acarretar conflito e

dificuldades em comprometer-se simultaneamente com dois ou vários papéis salientes. Por outro lado, é capaz de trazer riqueza e satisfação, uma vez que satisfação no trabalho e na vida depende da extensão na qual o indivíduo encontra os recursos e os meios apropriados para dar vazão às habilidades, necessidades, valores, interesses, traços de personalidade e autoconceitos (proposição 12) (SUPER et al., 1996).

O papel de trabalhador, embora seja o elemento central da teoria, faz parte de um elenco de papéis que devem ser considerados no aconselhamento. Muitas das questões de carreira dos adultos não são apenas questões profissionais, mas se referem à integração harmoniosa entre papéis centrais, principalmente entre família e trabalho. Orientadores devem identificar a constelação de papéis desempenhados pelo indivíduo e sua importância relativa para então ajudar o cliente a compreender suas questões de carreira, principalmente nas transições, quando novos papéis são assumidos, papéis são deixados de lado ou mesmo sofrem transformações estruturais.

A saliência do papel de trabalhador tem sido considerada peça fundamental no desenvolvimento de carreira. Quando o papel de trabalhador não é saliente, o indivíduo não apresenta motivação suficiente para enfrentar as tarefas evolutivas que se lhe apresentam. A consequência disso é que a maturidade ou a adaptabilidade de carreira dependem essencialmente de uma identidade de trabalhador bem desenvolvida e saliente.

Considerando o modelo do Arco-Íris de Carreira parcial, em 1990 Super apresenta o modelo do Arco Normando, pelo qual explicita as interações dinâmicas entre indivíduo e sociedade. Nesse modelo, fatores biográficos e geográficos formam a base de uma decisão vocacional. Fatores individuais (inteligência, aptidões e aptidões especiais como características mais individuais e necessidades, valores e interesses como características mais relacionais) e sociais (economia, sociedade e mercado de trabalho como estruturas mais amplas e comunidade, família,

escola e grupo de pares como estruturas mais imediatas de influência) complementam a base. As características pessoais dariam origem a uma estrutura de personalidade e as determinantes sociais dariam origem a políticas sociais. O arco superior representa a carreira. Os determinantes pessoais afetam a maneira como o indivíduo vai enfrentar as tarefas evolutivas demandadas e a forma como vai localizar-se na estrutura de papéis sociais. O *self* está colocado no centro desse modelo, indicando que o indivíduo é um agente ativo na decisão de carreira, e, enquanto um indivíduo que decide, o faz por meio da síntese entre os determinantes (SUPER, 1990). Juntos, o Arco-íris de Carreira e o Arco Normando constituem a *Life-span, Life-space Theory*.

#### 6.5.5 INTERVENÇÃO: O MODELO CAREER DEVELOPMENT ASSESSMENT AND COUNSELING MODEL – CDAC (MODELO DE AVALIAÇÃO E ACONSELHAMENTO DO DESENVOLVIMENTO DE CARREIRA)

Os últimos estudos realizados por Super preocuparam-se com a aplicabilidade de sua teoria de desenvolvimento (SUPER et al., 1996) e concentraram-se na utilização de instrumentos de avaliação vocacional que medissem prontidão para a tomada de decisão (CDI – SUPER et al., 1979), preocupações de carreira (ACCI – SUPER et al., 1988), saliência dos papéis (SI – SUPER; NEVILL, 1986a) e valores (*WIS – Value Scale*, SUPER; NEVILL, 1986b). Esses temas e instrumentos derivados constituem o cerne do Modelo de Avaliação e Aconselhamento do Desenvolvimento Vocacional (*Career Development Assessment and Counseling Model*, C-DAC, SUPER et al., 1996).

O Modelo C-DAC traduz os três segmentos da teoria em prática de intervenção para auxiliar as pessoas a articularem suas preocupações de carreira, examinarem a saliência de seus papéis sociais e clarificarem seus autoconceitos. Integra tanto as variáveis de conteúdo (avaliadas por instrumentos

padronizados) quanto as de processo (impacto das características no desenvolvimento e nas expectativas para o futuro, na interpretação do cliente). Assim, por exemplo, as aptidões e os interesses são avaliados à luz da adaptabilidade, da saliência de papéis e dos valores, tomando-se em consideração as variáveis dos contextos familiar e social nos quais o cliente está inserido (NILES, 2001).

O C-DAC descreve cinco passos para avaliação e aconselhamento. O primeiro passo, denominado Avaliação Preliminar (*The Pre-View*), constitui-se na reunião de dados que já estão acessíveis para uma avaliação preliminar, a partir de uma entrevista inicial.

O segundo passo, Avaliação em Profundidade (*The Depth-View*), constitui-se na avaliação dos seguintes aspectos: a) da saliência de papel bem como dos valores a serem realizados em cada um dos papéis; b) da maturidade vocacional (planejamento, exploração, tomada de decisão, informação sobre o mundo do trabalho, sobre a profissão preferida e sobre os outros papéis de vida e realismo; c) autoconceitos e suas metadimensões (autoestima, clareza, harmonia, complexidade cognitiva, realismo e outras); d) habilidades; e) campos de interesse.

No terceiro passo, a Avaliação de Todos os Dados (*Assessment of All Data*) envolve a revisão integrada dos dados e atividades de ajustamento do cliente a profissões e a outros papéis e planejamento do aconselhamento. Inicia-se, assim, o Aconselhamento propriamente dito.

O quarto passo (*Counseling*) segue um modelo de intervenção em que orientador e cliente trabalham cooperativamente. Essa etapa inicia com uma revisão conjunta dos dados obtidos nos passos anteriores, os quais poderão ser aceitos ou revistos. Essa etapa da intervenção deve garantir que alguns aspectos sejam assimilados pelo cliente, tais como: a) compreensão dos estágios anteriores e presente; b) reconhecimento de

seus autoconceitos (aceitação realista, clareza do que é real e do que é ideal, desenvolvimento de harmonia, redefinição da complexidade); c) estabelecimento de ajustamentos entre o *self* e as profissões; d) compreensão dos papéis de vida; e) exploração para desenvolver maturidade (para cristalização ou especificação das preferências); f) escolha de um percurso de formação ou trabalho, g) escolha de outros meios de autorrealização.

Finalmente, no quinto passo, Discussão das Ações (*Discussion of Action*), orientador e cliente estabelecem os próximos passos para a concretização das escolhas realizadas. Assim, as ações são planejadas, implementadas e avaliadas, num processo contínuo de construção dos projetos.

#### CONSIDERAÇÕES FINAIS

A concepção evolutiva do desenvolvimento de carreira foi uma das principais contribuições dos teóricos do campo da Psicologia Vocacional do século XX. Entretanto, as transformações ocorridas na configuração das economias mundiais e, por consequência, na organização do trabalho e na vida das pessoas, trouxeram consigo a necessidade de retomar as bases teóricas e epistemológicas da teoria de carreira de forma a auxiliar indivíduos a pensarem e construir suas vidas, especialmente nos âmbitos da educação e trabalho.

A ideia de um desenvolvimento linear entre estágios mais ou menos regulares foi definitivamente substituída pela ideia de *miniciclos* de desenvolvimento vocacional, que já vinham ganhando espaço e importância na teoria de Super. O desenvolvimento do paradigma construtivista mais contemporâneo, o *Life-design* (SAVICKAS et al., 2009) parte das concepções teóricas fundamentais da teoria de Super e avança na direção de incorporar a ênfase nas narrativas e na construção individualizada de uma história de carreira singular. Sem dúvida, os

conceitos centrais desenvolvidos por Donald Super mantêm sua importância e atualidade.

#### Referências

- BUEHLER, C. *Der menschlich lebenslauf als psychologisches problem*. Leipzig, Germany: Hitzel, 1933.
- CRITES, J. *Psicologia vocacional*. Buenos Aires: Paidós, 1974.
- \_\_\_\_\_. *O. Career counseling: models, methods and materials*. New York: McGraw-Hill, 1981.
- FORREST, D. J.; THOMPSON, A. S. The Career Development Inventory. In: SUPER, D. E. et al. (Orgs.). *Measuring vocational maturity for counseling and evaluation*. Washington, DC: National Vocational Guidance, 1974. p. 53-66.
- GINZBERG, E.; GINSBURG, S. W.; AXERALD, S.; HERMA, J. L. *Occupational choice*. New York: Columbia University Press, 1951.
- GONZÁLEZ, M. A. *Orientación profesional*. Barcelona: Cedecs Editorial, 1995.
- GOUWS, D. J. The role concept in career development. In: SUPER, D. E.; SVERKO, B.; SUPER, C. M. *Life roles, values, and careers: international findings of the Work Importance Study*. San Francisco: Jossey-Bass, 1995. p. 22-53.
- HAVIGHURST, R. J. *Human development and education*. New York: Longmans, 1953.
- JORDAAN, J. P.; HEYDE, M. B. *Vocational maturity during the high school years*. New York: Teachers College Press, 1979.
- KELLY, G. A. *The psychology of personal constructs*. New York: Norton, 1955.
- MELO-SILVA, L. L.; JACQUEMIN, A. *Intervenção em orientação vocacional/ocupacional: avaliando resultados e processos*. São Paulo: Vetor, 2001.
- MILLER, D. C.; FORM, W. H. *Industrial sociology*. Nova York: Harper & Row, 1951.

NILES, S. Using Super's Career Development Assessment and Counseling (C-DAC) Model to link theory to practice. *Journal for Educational and Vocational Guidance*, v. 1, p. 131-139, 2001.

PARSONS, F. *Choosing a vocation*. New York: Aghaton Press, 1909.

ROGERS, C. R. *Client-centered therapy: its current practice, implications and theory*. Nova York: 1951.

SAVICKAS, M. O. Identity in vocational development. *Journal of Vocational Behavior*, v. 27, p. 329-337, 1985.

\_\_\_\_\_. Um modelo para avaliação de carreira. In: LEITÃO, L. M. (Org.). *Avaliação psicológica em orientação escolar e profissional*. Coimbra: Quarteto, 2004. p. 21-42.

SAVICKAS, M. et al. Life designing: a paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of Vocational Behavior*, v. 75, p. 239-250, 2009.

STARISHEVSKY, R.; MATLIN, N. A model for the translation of self concepts into vocational terms. In: SUPER, D. E. et al. *Career development: self-concept theory*. New York: College Entrance Examination Board, 1963. p. 33-41.

SUPER, D. E. *The dynamics of vocational adjustment*. New York: Harper-Collins, 1942.

\_\_\_\_\_. A theory of vocational development. *American Psychologist*, v. 8, p. 185-190, 1953.

\_\_\_\_\_. *The psychology of careers*. New York: Harper and Row, 1957.

\_\_\_\_\_. Self-concepts in career development. In: SUPER, D. E.; STARISHEVSKY, R.; MATLIN, N.; JORDAAN, J. P. *Career development: self-concept theory*. New York: College Entrance Examination Board, 1963. p. 1-16.

\_\_\_\_\_. Vocational development theory. *The Counseling Psychologist*, v. 1, p. 2-30, 1969.

\_\_\_\_\_. *The Work Values Inventory*. Boston: Houghton Mifflin, 1970.

\_\_\_\_\_. Vocational guidance: emergent decision making in a changing society. In: WORLD SEMINAR ON EDUCATIONAL AND VOCATIONAL GUIDANCE, 8., 1976, Lisbon, Portugal.

*Proceedings...* Lisbon, Portugal: Portuguese Psychological Society, 1976. p. 123-153.

\_\_\_\_\_. Vocational maturity in midcareer development. *Journal of Vocational Behavior*, v. 16, p. 282-298, 1977.

\_\_\_\_\_. A life-span, life-space approach to career development. *Journal of Vocational Behavior*, v. 16, p. 282-298, 1980.

\_\_\_\_\_. Coming of age in middletown: careers in the making. *American Psychologist*, v. 40, p. 405-414, 1985.

\_\_\_\_\_. A life-span, life-space to career development. In: BROWN, D.; BROOKS, L. (Orgs.). *Career choice and development: applying contemporary theories to practice*. San Francisco: Jossey Bass, 1990. p. 197-261.

\_\_\_\_\_; BACHRACH, P. B. *Scientific careers and vocational development theory*. New York: Teachers College Press, 1957.

\_\_\_\_\_. et al. *Career development: self-concept theory*. New York: College Entrance Examination Board, 1963.

\_\_\_\_\_; KNASEL, E. G. Career development in adulthood: some theoretical problems. *British Journal of Guidance and Counseling*, v. 9, p. 194-201, 1981.

\_\_\_\_\_; NEVILL, D. D. *The Salience Inventory: theory, application and research (manual)*. Palo Alto: Consulting Psychologists Press, 1986a.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. *Value Scale: theory, application and research*. Palo Alto: Consulting Psychologists Press, 1986b.

\_\_\_\_\_; OVERSTREET, P. L. *The vocational maturity of ninth-grade boys*. New York: Teachers College Press, 1960.

\_\_\_\_\_; SAVICKAS, M. L.; SUPER, C. M. The life-span, life-space approach to careers. In: BROWN, D.; BROOKS, L. (Orgs.). *Career choice and development*. San Francisco: Jossey-Bass, 1996. p. 121-178.

\_\_\_\_\_; SVERKO, B.; SUPER, C. M. *Life-roles, values and careers: international findings of the Work Importance Study*. San Francisco: Jossey-Bass, 1995.

\_\_\_\_\_; THOMPSON, A. S.; LINDEMAN, R. H. *Adult Career Concerns Inventory*: manual for research and exploratory use in counseling. Palo Alto: Consulting Psychologists Press, 1988.

\_\_\_\_\_, et al. *The Career Development Inventory*: school and college forms. Palo Alto: Consulting Psychologists Press, 1979/1981.

STARISHEVSKY, R.; MATLIN, N. A model for the translation of self concepts into vocational terms. In: SUPER, D. E. et al. *Career development: self-concept theory*. New York: College Entrance Examination Board, 1963. p. 33-41.

TIEDEMAN, D.; O'HARA, R. *Career development: choice and adjustment*. Washington: U.S. Government Printing Office, 1963.

QUARTA DEMANDA-CHAVE PARA A ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL:  
COMO AJUDAR O INDIVÍDUO A COMPREENDER SEU PROCESSO  
DE TOMADA DE DECISÕES E DESENVOLVER UM MÉTODO DE  
ESCOLHA? ENFOQUE DECISIONAL E COGNITIVO

Maria Odília Teixeira

INTRODUÇÃO

O enfoque cognitivo circunscreve as concepções psicológicas dirigidas para os processos de aquisição e do tratamento da informação. De acordo com Mengal (2001), essa perspectiva teórica institucionalizou-se com a criação do *Center for Cognitive Studies*, na Universidade de Princeton, no princípio da década de 1960. O cognitivismo atribui aos comportamentos observáveis um valor de signo, cujo estudo permite a inferência de estruturas subjacentes, as cognições, que constituem os verdadeiros objetos dessa corrente da Psicologia (MENGAL, 2001, p. 144-146).

No domínio da Psicologia da Orientação, a partir dos anos 1980, surgiram modelos explicativos do comportamento e do desenvolvimento vocacional, com fundamentos cognitivos, de que se salientam, pelo impacto dos conceitos e das estratégias de intervenção, os modelos sociocognitivos do desenvolvimento dos interesses, da escolha e do desempenho de Lent, Brown e Hackett (1994), a teoria da ativação do desenvolvimento vocacional e pessoal (ADVP) de Pelletier, Bujold e Noiseaux (1974), a teoria da aprendizagem social da tomada de decisão de Krumboltz (1981) e a teoria de circunscrição e compromisso de Gottfredson (1981, 1996).