

NÍVEIS DE MATURIDADE PROFISSIONAL DE ESTUDANTES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Alexandre Ortiz Ferreira², Marcos Alencar Abaide Balbinotti¹, Carlos Adelar Abaide Balbinotti²,
Ricardo Hugo Gonzalez², Marcus Levi Lopes Barbosa².

RESUMO

Este estudo explora diferenças nos níveis de maturidade profissional, segundo sexo. Uma amostra de 202 estudantes universitários de Educação Física, de ambos os sexos, respondeu o Questionário de Educação à Carreira (QEC). Resultados indicam que as estudantes apresentam médias nominalmente maiores que seus pares do sexo masculino nas sete dimensões medidas. Mas, apenas em 3 dimensões essas diferenças foram significativas ($p < 0,05$). Uma das principais conclusões é que, possivelmente, fatores sócio-culturais atuam na criação/formação das estudantes que facilitam a manifestação de habilidade e disponibilidade para pesquisar e conservar um emprego, de iniciativa para consultar pessoas e fontes diversas de informação e, finalmente, de atitude e interesse para realizar atividades de exploração com o objetivo de melhor conhecer a profissão de educador físico. Novos estudos devem esclarecer algumas hipóteses levantadas, assim como explorar possíveis diferenças de acordo com o controle de outras importantes variáveis (por exemplo, faixa etária).

Palavras-chave: maturidade profissional, desenvolvimento de carreira, educação física, estudantes universitários.

ABSTRACT

Differences regarding the levels of Vocational Maturity are explored in this study, according to sex. A sample of 202 university students of Physical Education, male and female, answered the Questionnaire related to Career Education (QCE). Results indicate that the students present bigger nominal averages than its pairs of the masculine sex, in the seven measured dimensions. But, only in 3 dimensions these differences had been significant ($p < .05$). One of the main possibly conclusions is that socio-cultural factors act in the creation/formation of the students who facilitate the manifestation of ability and availability to search and to conserve a job, of initiative to consult people and diverse sources of information and, finally, of attitude and interest to carry through activities of exploration with the objective to know better the profession of physical educator. New studies must clarify some raised hypotheses, as well as exploring possible differences in accordance with the control of other important variables (like age).

Key-words: Professional maturity, career development, physical education, university students.

INTRODUÇÃO

Este estudo faz parte de uma pesquisa maior e continuada que visa explorar e descrever o perfil do estudante de Educação Física brasileiro, considerando características e aspectos variados relativos ao seu desenvolvimento profissional e a sua personalidade. Assim, este artigo apresenta resultados de dados colhidos na realidade brasileira e explora a ocorrência de possíveis diferenças significativas (ou semelhanças estatísticas) em sete importantes dimensões da maturidade profissional de estudantes de educação física, dentro do contexto da Teoria do Desenvolvimento de Carreira (TDC) de Donald Super, conforme a variável de controle "Sexo". Para melhor respondê-lo, apresentam-se aspectos referentes ao plano teórico relativo a maturidade profissional. Após a apresentação do método (procedimentos, sujeitos e instrumentos), são conduzidos os resultados conforme os princípios métricos norteadores comumente aceitos na literatura especializada. As conclusões têm origem neste processo.

MATURIDADE PROFISSIONAL NO CONTEXTO DA TEORIA DE DONALD E. SUPER

A Teoria do Desenvolvimento de Carreira (TDC) integra quatro modelos básicos que buscam explicar o comportamento profissional de um indivíduo, a saber: Modelo da Perspectiva Diferencial (MPD), Modelo Socioeconômico e Ambiental (MSEA), Modelo Desenvolvimentista (MD), e, finalmente, Modelo Fenomenológico (MF). Uma descrição mais detalhada e objetiva destes modelos poderá ser consultada em uma recente publicação nacional (BALBINOTTI, 2003), com informações compiladas dos originais do próprio autor (SUPER, 1953, 1957, 1972, 1980, 1985a, 1985b, 1990; SUPER, SVERKO & SUPER, 1995); mas uma síntese pode ser observada na Tabela 1a, apresentada abaixo.

Tabela 1a - Modelos que Buscam Explicar o Comportamento Vocacional de um Indivíduo.

Modelo	Sigla	Observações pertinentes aos Modelos
Modelo da perspectiva diferencial	MPD	Relacionado com as concepções teóricas de Parsons (1909), apóia-se numa psicologia diferencial dos indivíduos e das ocupações; é o modelo tradicional, aquele que Holland (1959, 1997) representa em sua forma contemporânea e segundo o qual se busca assegurar o <i>homem certo no lugar certo</i> a partir de uma análise das características do indivíduo e da profissão considerada.
Modelo socioeconômico e ambiental	MSEA	Aquele da influência dos fatores socioeconômicos e ambientais (família, escola, comunidade, grupo de pares, sociedade, economia, mercado de trabalho, políticas sociais e experiências profissionais). Por exemplo, para Super (1957), a família contribui para o desenvolvimento de necessidades e valores fornecendo à criança (adolescente) a possibilidade de adquirir informações e desenvolver habilidades que poderão ter uma importante influência no momento da tomada de decisão profissional por parte dos jovens.
Modelo desenvolvimentista	MD	Este modelo propõe que o desenvolvimento profissional é um processo contínuo desde a infância até a velhice. É, ao mesmo tempo, ordenado (previsível) e dinâmico (no sentido de que ele resulta da interação entre as características do indivíduo e as demandas da cultura). No decorrer deste processo, o indivíduo deve cumprir certo número de tarefas de desenvolvimento, e a maneira pela qual ele as cumpre revela sua <i>maturidade vocacional</i> . Dentro desta ótica, um indivíduo é maduro na medida em que esteja pronto para tomar as decisões e para assumir os comportamentos característicos de seu estado de desenvolvimento (SUPER, 1990; SUPER, SAVICKAS & SUPER, 1996) (ver Tabela 1).
Modelo fenomenológico	MF	Também conhecido como Modelo do Autoconceito (MA) – precisamente, sistemas de autoconceitos. Segundo Super (1990), o autoconceito, e mais precisamente o autoconceito profissional (ou vocacional), tem um papel organizacional maior como guia do comportamento do indivíduo através dos estados e subestados do desenvolvimento vocacional. Desta forma, ele escreveu: “(...) formulando uma preferência vocacional, o indivíduo exprime uma idéia do tipo de pessoa que ele pensa ser; escolhendo uma profissão, ele atualiza seu autoconceito; progredindo numa carreira, ele se atualiza” (SUPER, 1963a, p. 4).

Como se pode constatar, é no terceiro modelo desta grande e integradora teoria que se agrega o conceito *maturidade profissional*. Super (1955) introduziu esse conceito quando escreveu, pela primeira vez, a propósito das dimensões e medidas da maturidade. Ele queria, assim, estabelecer os critérios para descrever e avaliar os estados e os subestados do desenvolvimento profissional de estudantes com diferentes idades e níveis de estudo, tanto quanto as tarefas do desenvolvimento com as quais eles estavam confrontados e, desta maneira, seu nível de preparação para resolver estas tarefas para, assim, se desenvolver (de forma madura) em uma carreira. Mais tarde (SUPER, 1963b), ele tentou definir esta noção de uma maneira operacional, escrevendo de forma ainda mais detalhada as tarefas de desenvolvimento, assim como os atributos e comportamentos característicos da adolescência e da vida adulta, como podemos encontrar na Tabela 1b. Em seus trabalhos mais recentes (SUPER, 1990; SUPER, SAVICKAS & SUPER, 1996), a maturidade profissional é definida como a capacidade do indivíduo para enfrentar as tarefas de desenvolvimento com as quais ele é confrontado, entre as quais se incluem, por um lado, as tarefas de seu desenvolvimento sócio-cultural e biológico, e por outro, as necessidades da sociedade em relação às outras pessoas que alcançaram este estado de desenvolvimento.

Tabela 1b - Estados, sub-estados e tarefas de desenvolvimento associadas.

Estados (idades)	Sub-Estados	Tarefas de Desenvolvimento
Crescimento (0-14 anos)	- Fantasista/Curiosidade - Desenvolvimento dos interesses e aptidões	- Aprendizagem das técnicas gerais de adaptação - Formação de um autoconceito vocacional
Exploração (14-25 anos)	- Provisório/planificação - Transição - Tentativa	- Cristalização de uma preferência profissional - Especificação de uma preferência profissional - Atualização de uma preferência profissional
Estabelecimento (21-45 anos)	- Estabelecimento - Avanço	- Estabilização em uma profissão - Consolidação do status e avanço profissional
Manutenção (40-65 anos)	- Adaptação e preservação do Autoconceito	- Manter posição, atualizar-se e inovar-se
Desengajamento (mais de 65 anos)	- Adaptação a um novo <i>self</i> e ao processo de aposentadoria	- Desaceleração, planificação da aposentadoria e da vida de aposentado

MEDIDAS ATUAIS DE MATURIDADE PROFISSIONAL NO CONTEXTO DA TEORIA DE DONALD E. SUPER

Com base nesta teoria, se publicou, em 1972, a primeira versão do Career Development Inventory (CDI) (FORREST & THOMPSON, 1974). Concebida para ser utilizada, basicamente, com adolescentes, esta primeira versão do CDI foi, em seguida, modificada, respondendo assim a melhores qualidades métricas e dando lugar às versões do CDI-A (para jovens adultos) e do Adult Career Concerns Inventory (ACCI) (SUPER, THOMPSON & LINDEMAN, 1988). Teve-se a oportunidade de verificar que estes instrumentos foram traduzidos ou adaptados em amostras de adolescentes e adultos de diversos países (Espanha, Canadá, França, Áustria, África do Sul, Países Baixos, Portugal, Reino Unido e Austrália). Estes e outros instrumentos, quando inspirados na teoria de Super, foram elaborados para se poderem medir dimensões da maturidade profissional. Faz-se referência precisamente ao Career Maturity Inventory (CMI) (CRITES, 1978) e ao Questionário de Educação à Carreira (QEC) (DUPONT & GINGRAS, 1990), que Gonzalez (1992) traduziu e adaptou para a Espanha e cujo uso no Brasil foi possibilitado pela adaptação de Balbinotti & Tétréau (2002, 2006), que asseguraram as qualidades psicométricas para esse uso. No mais, o Inventário de Desenvolvimento Profissional (IDP), cujas qualidades psicométricas foram demonstradas por Dupont e Marceau (1982), com a ajuda de dados colhidos pela aplicação desse instrumento em estudantes do ensino médio canadenses, de ambos os sexos, mede claramente as dimensões correlatas ao conceito de maturidade profissional de Donald Super. Uma versão brasileira deste último foi assegurada por Lobato (2001).

QUESTÃO CENTRAL DESTA PESQUISA

Partindo-se dos conteúdos teóricos apresentados anteriormente, foi possível formular a seguinte questão central desta pesquisa: “Existem diferenças significativas ($p < 0,05$) nos escores gerais e segundo cada dimensão específica da maturidade profissional, nos estudantes investigados, segundo o sexo?” Para adequadamente responder a ela foram empregados procedimentos metodológicos, éticos e estatísticos. Estes procedimentos serão apresentados a seguir.

MÉTODO

Procedimentos, sujeitos e instrumentos

O recrutamento dos sujeitos foi realizado em salas de aulas, no ano de 2006. Os princípios de respeito à pessoa e da autonomia (GOLDIM, 2008a), da beneficência (GOLDIM, 2008b), da não-maleficência

(GOLDIM, 2008c) e, ainda, os princípios e regras fundamentais do consentimento informado (BALBINOTTI & WIETHAEUPER, 2002), todos conforme as diretrizes da Resolução n.º 196, de 10 de outubro de 1996 do Conselho Nacional de Saúde (2008), foram rigorosamente seguidos. Com base nestes cuidados procedurais, o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Sul analisou e aprovou o projeto por considerá-lo ético e metodologicamente adequado. Número de referência: 2006569. O tempo necessário para responder ao instrumento deste estudo foi de, aproximadamente, 20 minutos.

A escolha da amostra foi por conveniência (não aleatória), considerando as colocações de Maguire e Rogers (1989) com respeito às problemáticas associadas à seleção dos elementos constitutivos de uma amostra aleatória de pesquisas em educação; embora com o consciente cuidado de evitar grupos de classes especiais (como graduações de referência, extensões e cursos de pós-graduação, entre outros). Os 202 estudantes de ambos os sexos e com idades variando de 18 a 45 anos – do ensino universitário implicados nesta pesquisa – estavam regularmente inscritos em disciplinas dos semestres 4, 5, 6 e 7 (de um total de 10 semestres), e foram recrutados em uma universidade privada da região da grande Porto Alegre. Destaca-se que esta amostra é composta por 116 (57,4%) estudantes do sexo masculino e de 86 (42,6%) estudantes do sexo feminino. Foram utilizados dois instrumentos: o Questionário Bio-Sócio-Demográfico (apenas para controle das variáveis dependentes: sexo e idade) e o Questionário de Educação à Carreira (QEC-99), de Dupont e Gingras (1990), já traduzido e validado para uso no Brasil (BALBINOTTI, 2000; BALBINOTTI E TÉTREAU, 2002, 2006), com várias amostras independentes.

O QEC-99 foi elaborado com o objetivo de avaliar, basicamente, sete importantes dimensões relativas à maturidade profissional, são elas: *Sentido e Importância do Trabalho* (que sentido e importância os estudantes acordam ao trabalho e ao trabalhador?), *Etapas Efetuadas* (o que os estudantes fizeram até agora para assegurar as melhores escolhas profissionais?), *Fatores Considerados* (quais fatores – pessoais, sócio-culturais e/ou tecnológicos – os estudantes consideraram para efetuar sua escolha pela carreira de profissional de educação física?), *Profissão Preferida* (quanto os estudantes conhecem a profissão de educação física?), *Pesquisa e Conservação de Emprego* (em que medida os estudantes conhecem como procurar, encontrar, obter e conservar um emprego em sua área?), *Pessoas e Fontes Consultadas* (em que sentido os estudantes obtiveram ajuda e informação das seguintes pessoas e fontes diversas?), e *Atividades Realizadas* (quanto de informação foi obtida conforme uma lista apresentada de atividades de exploração de carreira?). Tomadas em conjunto, essas dimensões permitem uma medida global da maturidade profissional dos indivíduos. O QEC-99 é constituído de 99 itens que exploram diversas arestas das dimensões acima apresentadas. Cada item é avaliado por uma escala de 05 pontos, de tipo Likert (LIKERT, 1932), indo de “completamente em desacordo” (resposta 01) a “completamente de acordo” (resposta 05), ou pouquíssimo conhecimento” (resposta 01) a “muitíssimo conhecimento” (resposta 05), conforme as dimensões em análise.

RESULTADOS, INTERPRETAÇÕES E DISCUSSÕES

Para responder adequadamente as duas questões desta pesquisa, procedeu-se a exploração dos escores obtidos através do ITIP-96, segundo princípios norteadores comumente aceitos na literatura especializada (BALBINOTTI, 2005; PESTANA & GAGEIRO, 2003; REIS, 2000). Caminho feito, apresentam-se, sucessiva e sistematicamente, tanto os resultados das *estatísticas descritivas gerais e das dimensões* quanto das *comparações das médias gerais e conforme a variável de controle “Sexo”*.

ESTATÍSTICAS DESCRITIVAS GERAIS E DAS DIMENSÕES

Inicialmente, pode-se dizer que a média encontrada para o grupo de estudantes do sexo masculino ($\bar{X}_m = 350,59$) foi menor do que aquela encontrada para o sexo feminino ($\bar{X}_m = 366,26$). Os desvios-padrões seguiram nesta mesma ordem, diga-se, nota-se menor variabilidade (e, conseqüente, maior consistência) nas respostas das estudantes (D.P. = 29,6) do que nas respostas dos estudantes (D.P. = 33,8). Estes resultados iniciais gerais já indicam a possibilidade das estudantes terem maior maturidade profissional do que dos estudantes. Mas antes de efetivamente se poder testar esta hipótese, cabe verificar a adequação do uso de testes paramétricos para a comparação destas (e outras) médias. Assim, a igualdade estatística das variâncias foi testada, comprovada e assumida com a ajuda do cálculo F de Levêne para a variável de controle “Sexo” ($F_{(1, 201)} = 0,426$; $p = 0,515$). Ainda, o teste Kolmogorov-Smirnof foi aplicado e seus resultados tanto para o sexo masculino ($K-S_m = 0,78$; $p = 231$) quanto para o sexo feminino ($K-S_f = 0,81$; $p = 627$) confirmaram a normalidade dos dados em estudo. Esses resultados são excelentes indicadores para o uso de instrumentais paramétricos de comparação das médias.

Como se pode observar na Tabela 2, os índices obtidos nas médias das dimensões de maturidade profissional, conforme a variável controlada “Sexo”, variaram, em valores nominais, relativamente pouco. Os desvios-padrões podem ser interpretados como restritos e adequados. Ambas as médias, as medianas e as modas revelaram valores claramente próximos, indicando também tratar-se de dados com aderência a normalidade (confirmados pelos resultados das estatísticas de distribuição – ver Tabela 2). Sem exceções (ver Tabela 2), estes resultados indicaram tratar-se de dados com aderência à normalidade, portanto aptos para o uso dos instrumentais desejados.

Tabela 2 - Dimensões, índices Alpha e estatísticas descritivas relacionadas (por sexo).

Dimensão	Sexo	Alpha ^a	Estatísticas Descritivas							
			Tendência Central e Dispersão				Distribuição			
			\bar{X} (DP)	\bar{X} 5%	M _{ed}	M _{od}	Normalidade K-S ^e p	Assimetria ^c	Achata- mento ^d	
SIT	M	0,791	98,74 _(08,7)	99,4	99,5	99	0,072	0,200 _b	1,0546	1,4444
	F	0,823	100,83 _(05,1)	100,9	101,0	101	0,083	0,200 _b	0,9473	0,5534
EE	M	0,814	44,89 _(08,9)	44,8	45,5	45	0,081	0,200 _b	1,0373	0,4524
	F	0,843	46,93 _(07,5)	47,1	47,5	47	0,089	0,200 _b	0,4826	0,7644
FC	M	0,865	74,26 _(09,1)	74,4	75,0	74	0,068	0,145	0,6383	0,5454
	F	0,859	74,31 _(08,1)	74,3	74,0	73	0,074	0,200 _b	0,5633	0,4556
PP	M	0,846	34,41 _(04,9)	34,4	34,0	34	0,083	0,200 _b	0,7584	0,3574
	F	0,857	35,91 _(04,2)	36,1	36,0	36	0,067	0,129	0,1374	0,5566
PCE	M	0,901	37,59 _(07,2)	37,5	37,0	37	0,059	0,194	0,7465	0,9876
	F	0,898	41,01 _(11,6)	39,9	41,0	41	0,057	0,200 _b	0,1501	0,8634
PRC	M	0,747	28,19 _(06,2)	27,9	28,5	27	0,085	0,079	1,4625	0,2274
	F	0,784	31,05 _(06,5)	31,1	30,5	30	0,079	0,113	0,4354	1,5675
AR	M	0,846	32,51 _(09,2)	32,4	32,5	32	0,049	0,200 _b	1,2791	0,4117
	F	0,853	36,14 _(09,4)	36,1	35,0	36	0,080	0,112	0,5061	0,5672

Obs: M_{ed} = Mediana; M_{od} = Moda;

^a Alpha de Cronbach aceito para valores superiores a 0,70 (PESTANA & GAGEIRO, 2003);

^b Este é o valor mais baixo da verdadeira significância;

^c Simetria aceita para valores entre -1,96 e +1,96 (PESTANA & GAGEIRO, 2003);

^d Curva mesocúrtica aceita para valores entre -1,96 e +1,96 (PESTANA & GAGEIRO, 2003);

^e Teste Kolmogorov-Smirnov com correção Lilliefors.

COMPARAÇÕES DAS MÉDIAS GERAIS E CONFORME A VARIÁVEL DE CONTROLE “SEXO”

Com base nos positivos resultados apresentados acima, poder-se-á responder adequadamente a questão central deste estudo (“Existem diferenças significativas ($p < 0,05$) nos escores gerais e segundo cada dimensão específica da maturidade profissional, nos estudantes investigados, segundo o sexo?”). Assim, quanto à variável sexo, um teste t para amostras independentes foi conduzido para testar possíveis diferenças nos escores gerais (primeira parte da questão central) e seus resultados ($t_{(201)} = -2,409$; $p = 0,018$)

indicaram, efetivamente, existir diferenças significativas entre os índices médios de maturidade profissional dos estudantes ($\bar{x}_m = 350,59$) e das estudantes ($\bar{x}_m = 366,26$). Na realidade, é muito difícil explicar, objetivamente, por que as estudantes apresentam médias maiores nos índices de maturidade profissional do que os estudantes. De certa forma, esse resultado vem ao encontro do consenso da sociedade em aceitar que as *meninas* maturam mais cedo que os *meninos*, quase independentemente dos comportamentos humanos ligados à personalidade aos quais se associa o termo *maturidade* (social, emocional, sexual, intelectual, afetivo, etc.). Parece que, de alguma forma, a criação dos filhos, na sociedade gaúcha (e, quem sabe, na sociedade ocidental), estimula certos comportamentos que são típicos das adolescentes e outros que são típicos dos adolescentes. Já que os comportamentos preditores da maturidade profissional não foram explorados neste estudo, a melhor explicação até o momento seria esta de caráter sócio-cultural ou regional. Não obstante, estudos precisos devem ser conduzidos para que uma melhor explicação desse fenômeno venha à luz do dia!

No mais, vários testes *t* para amostras pareadas foram conduzidos para testar possíveis diferenças nos escores médios de cada dimensão específica da maturidade profissional (segunda parte da questão central) e seus resultados ($t_{(201)} < -0,079$; $p \geq 0,029$) indicaram, efetivamente, existir diferenças significativas entre os índices médios de três das sete dimensões exploradas da maturidade profissional. São elas: Pesquisa e Conservação de Emprego ($t = -2,0001$; $p = 0,041$), Pessoas e Fontes Consultadas ($t = -2,2221$; $p = 0,029$) e, finalmente, Atividades Realizadas ($t = -1,9641$; $p = 0,045$). Mesmo que todas as médias, independentemente da dimensão em análise, sejam favoráveis às estudantes (ver Tabela 2), apenas essas três podem ser consideradas significativas. Então, pode-se interpretar esses resultados indicando que as estudantes investigadas manifestam significativamente maior disponibilidade para pesquisar e conservar um emprego, para consultar pessoas e fontes diversas de informação e, finalmente, para realizar atividades de exploração com o objetivo de melhor conhecer a profissão de educador físico. Isso deixa parecer que, quando a estudante entra no curso de Educação física, parece que ela tem, em média, mais informações sobre a formação do profissional de educação física. Monstram-se mais dispostas a buscar espaços de trabalho do que seus pares do sexo masculino. Tais resultados e interpretações podem levantar algumas dúvidas: será que, em média, os estudantes, ao entrar no curso de educação física, têm objetivos diferentes das estudantes? Será que, se adequadamente investigado, em média, os estudantes teriam motivações de conteúdo mais competitivas e as estudantes teriam motivações de conteúdo mais estéticas? As respostas a estas e outras questões poderiam ajudar a conhecermos melhor o estudante de educação física brasileiro (futuro profissional e colega!).

CONCLUSÕES, LIMITAÇÕES E PERSPECTIVAS PARA NOVOS ESTUDOS

Este trabalho permitiu explorar diferenças e semelhanças estatísticas encontradas nas respostas de 202 estudantes de educação física, de ambos os sexos, com respeito a sete dimensões da maturidade profissional, com base na teoria de Donald Super. A partir de cuidados procedurais, éticos e metodológicos, os resultados indicam diferenças significativas ($p < 0,05$) nas médias das respostas destes estudantes, em três das sete dimensões avaliadas, quando controlada a variável "Sexo". Mesmo não sendo possível generalizar os resultados obtidos nesta pesquisa (o procedimento de coleta amostral foi não-aleatório), tanto o número de sujeitos ($N = 202$) em estudo quanto a pluralidade regional que este grupo de estudante representa (vieram de diversas cidades do estado para estudar na universidade), permitem, ao menos, conclusões hipotéticas importantes. Mesmo em se considerando esta limitação de caráter amostral, pode-se concluir que as adolescentes deste estudo apresentaram maior maturidade profissional inventariada que os adolescentes. A explicação para esse fenômeno é complexa e parece implicar em tradições sócio-culturais importantes. Estas tradições não foram alvo deste estudo, mas com certeza, com um design de pesquisa adequado, pode-se melhor conhecer as origens dessas diferenças. Novos estudos deveriam privilegiar estas questões, e quem sabe solucionar a limitação de caráter amostral deste estudo (embora se saiba do grande investimento financeiro necessário para coletar uma amostra aleatória dos estudantes universitários brasileiros de educação física).

Cabe finalizar este estudo indicando que estes resultados podem ser particularmente úteis para educadores e administradores universitários (particularmente dos cursos de educação física), e também para psicólogos do esporte interessados, mais especificamente, na dinâmica do funcionamento da personalidade dos estudantes que representarão as primeiras bases da formação dos atletas. Os futuros professores de educação física serão aqueles que formarão os atletas, desde o óbvio (treinamento e preparação física) até uma formação mais ampla (participação importante na formação dos valores esportivos e mesmo do caráter

do atleta). E é neste sentido que elementos como *habilidades* (por exemplo, aquelas associadas à capacidade do jovem para encontrar e conservar um emprego – mas que podem ser generalizadas como habilidades para encontrar *espaços de ação*), *conhecimentos* (fundamentalmente aqueles associados ao mundo do trabalho, mas que também podem ser ampliadas para conhecimento da própria área de trabalho em questão) e *atitudes* (ligadas ao pensamento e ação, como interesse e iniciativa, entre outras), parecem ser aspectos importantes de formação desses estudantes, permitindo que eles entendam melhor como esses elementos se integram na dinâmica geral da personalidade dos atletas. Destaca-se que os profissionais particularmente interessados devem considerar as diferenças estatisticamente significativas aqui apresentadas e criar modelos de orientação e de educação que sejam adequados aos seus grupos específicos de trabalho. Medidas de maturidade profissional são particularmente interessantes quando utilizadas dentro de um contexto maior, ou seja, quando esses profissionais se interessam em ajudar o atleta na preparação de sua vida profissional futura.

REFERÊNCIAS

- BALBINOTTI, M. A. A. (2000). Vers un modèle explicatif de la cristallisation des préférences professionnelles durant l'adolescence. Tese inédita de doutorado. Montréal, Qc.: Universidade de Montréal.
- BALBINOTTI, M. A. A. (2003). **A Noção Transcultural de Maturidade Vocacional na Teoria de Donald Super**. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 16(3), 461-473.
- BALBINOTTI, M. A. A. (2005). Para se avaliar o que se espera: reflexões acerca da validade dos testes psicológicos. *Aletheia*, 21(1), p. 43-52.
- BALBINOTTI, M. A. A. & TÉTREAU, B. (2002). L'Éducation à la Carrière: Une Étude Brésilienne de la Validité Transculturelle du Questionnaire sur l'Éducation à la Carrière. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 2(2), 101-114.
- BALBINOTTI, M. A. A. & TÉTREAU, B. (2006). **Questionário de Educação à Carreira: Propriedades Psicométricas da Versão Brasileira e Comparação Transcultural**. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 7(2), p. 49-66.
- BALBINOTTI, M. A. A. & WIETHAEUPER, D. Princípios e regras fundamentais do consentimento informado: uma proposta de intervenção em psicologia. *Revista Fahrenheit 451*, v. ano II, n. 3, 2002.
- CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. **Resolução n.º 196, de 10 de outubro de 1996**. Disponível [online] http://www.extranet.ceuma.br/downloads_2007/pesquisa/comite_resolucao.pdf. Acessado em 25/01/2008
- CRITES, J. O. (1978). **Career maturity inventory**. Monterey: McGraw-Hill.
- DUPONT, P., GINGRAS, M. (1990). **Questionnaire sur l'éducation à la carrière**. Sherbrooke: Presses Universitaires de Sherbrooke.
- DUPONT, P. & MARCEAU, D (1982). **Manuel de l'Inventaire de développement professionnel: adaptation et normalisation**. Sherbrooke : Presses Universitaires de Sherbrooke.
- FORREST, D. J. & THOMPSON, A. S. (1974). **The career development inventory**. In: D. E. Super (ed), *Measuring Vocational Maturity for Counseling and Evaluation* (pp. 53-66). Washington: National Vocational Guidance Association.
- GOLDIM, J. R. Núcleo Interdisciplinar de Bioética do Hospital de Clínicas de Porto Alegre. **Princípio do Respeito à pessoa ou da autonomia**. Disponível [online] <http://www.bioetica.ufrgs.br/autonomia.htm>. Acessado em 23/01/2008a.
- GOLDIM, J. R. Núcleo Interdisciplinar de Bioética do Hospital de Clínicas de Porto Alegre. **Princípio da Beneficência**. Disponível [online] <http://www.bioetica.ufrgs.br/beneficencia.htm>. Acessado em 23/01/2008b.
- GOLDIM, J. R. Núcleo Interdisciplinar de Bioética do Hospital de Clínicas de Porto Alegre. **Princípio da Não-Maleficência**. Disponível [online] http://www.bioetica.ufrgs.br/não_maleficencia.htm. Acessado em 23/01/2008c.
- GONZALEZ, M. P. (1992). Les intervenciones educativas para el desarrollo de la carrera: Análisis de las necesidades de desarrollo para la carrera de los estudiantes al finalizar la educación secundaria. Tese de Doutorado Não-Publicada, Curso de Pós-Graduação em Psicologia, Faculdade de Psicologia, Universidade de Oviedo, Espanha.

- HOLLAND, J. L. (1959). **A theory of vocational choice**. *Journal of Counseling Psychology*, 6(1), 35-45.
- HOLLAND, J.L. (1997). Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- LIKERT, R. A. (1932). **Technique for the measurement of attitudes**. *Archives of Psychology*, 22(140), 44-53.
- LOBATO, C. R. P. S. (2001). **Maturidade vocacional e gênero: adaptação e uso de instrumentos de avaliação**. Dissertação de Mestrado Não-Publicada, Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS.
- MAGUIRE, T. O. & ROGERS, W. T. (1989). **Proposed solutions for nonrandom in educational research**. *Canadian Journal of Education*, 14, 170,181.
- PARSONS, F. (1909). **Choosing a vocation**. Boston: Houghton Mifflin.
- PESTANA, M. H. & GAGEIRO, J. G. (2003). Análises de dados para ciências sociais: a complementaridade do SPSS. Lisboa: Edições Sílabo.
- REIS, E. (2000). **Estatística descritiva**. Lisboa: Edições Sílabo.
- SUPER, D. E. (1953). **A theory of vocational development**. *American Psychologist*, 8(1), 185-190.
- SUPER, D. E. (1955). **The dimensions and measurement of vocational maturity**. *Teachers College Record*, 57(1), 151-163.
- SUPER, D. E. (1957). **The psychology of careers**. New York: Harper Collins.
- SUPER, D. E. (1963a). **Vocational development in adolescence and early adulthood: Tasks and behavior**. In: D. E. Super (ed.), *Career development: Self concept theory* (pp. 1-16). New York: College Entrance Examination Board.
- SUPER, D. E. (1963b). **Toward making self-concept theory operational**. In: D. E. Super (ed.), *Career development: Self concept theory* (pp. 17-32). New York: College Entrance Examination Board.
- SUPER, D. E. (1972). **Vocational development theory in twenty years**. In: J. M. Whiteley & A. Resnikoff (Eds.), *Perspectives on vocational development*. Washington: American Personnel and Guidance Association.
- SUPER, D. E. (1980). **A life-time, life-space, approach to career development**. *Journal of Vocational Behavior*, 13(2), 282-298.
- SUPER, D. E. (1985a). Exploration des frontières du développement vocationnel. *Connat*, 8(2), 271-297.
- SUPER, D. E. (1985b). **Coming of age in Middletown: careers in the making**. *American Psychologist*, 40(4), 405-415.
- SUPER, D. E. (1990). **The life-span, life-space approach to career development**. In: D. Brown & L. Brooks (Eds.), *Career choice and development* (pp. 197-261). San Francisco: Jossey-Bass.
- SUPER, D. E., SAVICKAS, M. L., SUPER, C. M. (1996). **The life-span, life-space approach to careers**. In: D. Brown & L. Brooks (Eds.), *Career choice and development* (pp. 121-178). San Francisco: Jossey-Bass.
- SUPER, D. E., SVERKO, B. & SUPER, C. M. (1995). Life roles, values and careers: International findings of the work importance study. San Francisco: Jossey-Bass.
- SUPER, D. E., THOMPSON, A. S. & LINDEMAN, R. H. (1988). **Adult Concerns Inventory: Manual for research and exploratory use in counseling**. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists.

¹ Collectif de recherche en counseling et développement de carrière (CRCDC)/Université de Sherbrooke (Canada),

² Núcleo de Estudos em Pedagogia e Psicologia do Esporte - NEPE/ESEF/UFRGS.