

RODOLFO AUGUSTO MATTEO AMBIEL



CONSTRUÇÃO DA ESCALA DE AUTOEFICÁCIA PARA
ESCOLHA PROFISSIONAL

ITATIBA
2010

RODOLFO AUGUSTO MATTEO AMBIEL



CONSTRUÇÃO DA ESCALA DE AUTOEFICÁCIA PARA
ESCOLHA PROFISSIONAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Psicologia da Universidade São Francisco para obtenção do Título de Mestre em Psicologia

ORIENTADORA: PROF^a. DRA. ANA PAULA PORTO NORONHA

ITATIBA
2010

158.6
A528c

Ambiel, Rodolfo Augusto Matteo.
Construção da Escala de Autoeficácia para escolha
profissional / Rodolfo Augusto Matteo Ambiel . --
Itatiba, 2010.
147 p.

Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-
Graduação *Stricto Sensu* em Psicologia da
Universidade São Francisco.

Orientação de: Ana Paula Porto Noronha.

1. Orientação profissional. 2. Avaliação psicológica.
3. Autoeficácia. 4. Escolha profissional. I. Noronha, Ana
Paula Porto. II. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelas bibliotecárias do Setor de
Processamento Técnico da Universidade São Francisco.



UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*
EM PSICOLOGIA

Rodolfo Augusto Matteo Ambiel, defendeu a dissertação “**Construção da Escala de Autoeficácia para Escolha Profissional**” aprovada pelo Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Psicologia da Universidade São Francisco em 17 de março de 2010 pela Banca Examinadora constituída por:

Profa. Dra. Ana Paula Porto Noronha
Orientadora e Presidente.

Prof. Dr. Makilim Nunes Baptista
Examinador

Prof. Dr. Marco Antônio Pereira Teixeira
Examinador

Agradecimentos

Deus, por mais uma etapa cumprida da missão;

Meus pais, José e Deise, pelo apoio e continência incondicionais em todos os momentos e

Rodrigo, meu irmão, pelos incentivos à distância, mas sempre presentes;

Vanessa, por dar luz e sorriso à minha vida (além de ter me ajudado com as coletas e tabulações – “na saúde, na doença, na alegria, na tristeza...”);

Ana Paula, minha orientadora e amiga, presente nos momentos e nas decisões mais difíceis, de uma forma acolhedora e compreensiva. Sem dúvida, esse trabalho só está assim hoje por sua parceria, orientação e incentivo;

Amanda e Alessandro, meus primos, pela companhia ‘tricolor’ constante e pela ajuda com a coleta de dados;

Maiana, de quem aprendi muito por modelação;

Mariana e Renato, sempre presentes e das formas mais variadas;

Lucas, Giuliano, Fernando, Fabiano, Gisele Alves, Bruna, Arthur e Rafinha, por serem meus amigos (e vocês sabem o quanto isso significa pra mim!);

Fernanda Ottati, Camélia, Caio, Patrícia, Geruza e Marlene pela preciosa ajuda na coleta, tabulação e devolutiva dos dados;

Todos os colegas do Laboratório de Avaliação Psicoeducacional (LAPE 2) que compartilharam tanto do seu tempo e de seu humor comigo, especialmente Jocemara e Thaty;

Professores da Pós-graduação da Universidade São Francisco, principalmente Dras. Anna Elisa e Maria Cristina, pelas sugestões e críticas durante os seminários; Drs. Makilim e Fabián pelas observações a meu projeto na banca de qualificação. Também ao

professor Dr. Marco Antonio Pereira Teixeira, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, pelas contribuições que certamente engrandecerão o trabalho;

Professores Ricardo, Acácia, Fermino e Claudette pelas trocas e conversas sempre tão enriquecedoras;

Todos os colegas dos demais laboratórios e da pós-graduação, especialmente os da minha turma, Gi, Thalyta, Cláudio, Aldarí e Gal;

Ex-colegas da Fundação Síndrome de Down, principalmente Ana Vizelli, Luciana Togni, Luciana Mello, Nadya, Máyra, Magrão e Alonso;

Todos os funcionários da Universidade São Francisco, especialmente D. Conceição, pelo café sempre fresquinho e pelas conversas matinais, e Paula e Marcela, do apoio à pós-graduação, pela simpatia e eficiência;

Casa do Psicólogo, pelo apoio material à coleta de dados;

Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo, pelo apoio financeiro para a realização desse trabalho.

Resumo

Ambiel, R. A. M. (2010). *Construção da Escala de Autoeficácia para Escolha Profissional*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Psicologia, Universidade São Francisco, Itatiba.

A autoeficácia para escolha profissional diz respeito às crenças de uma pessoa sobre sua própria capacidade para se engajar em tarefas relativas à escolha profissional e sua aplicação em orientação profissional pode ser útil na avaliação inicial do orientando para o planejamento da intervenção e como medida de avaliação do processo. Assim, o objetivo do presente trabalho foi construir a Escala de Autoeficácia para Escolha Profissional, dividido em duas etapas. Inicialmente, foram realizadas buscas bibliográficas a respeito do tema, a partir das quais foram construídos 41 itens. Em seguida, foi realizada uma coleta com um instrumento de resposta aberta, com 149 pessoas de características diversas. As respostas foram analisadas segundo seu conteúdo, tendo sido formuladas quatro categorias, a saber, Autoavaliação, Informação Profissional, Maturidade e Engajamento e Realização, a partir das quais foram construídos outros 27 itens, com 68 itens no total. A versão inicial da escala foi submetida à aplicação piloto em 22 estudantes (59,1% mulheres; idades entre 14 e 15 anos) da 1ª Série do Ensino Médio de uma escola particular, visando avaliar a clareza dos itens e das instruções, sendo que não foram necessárias mudanças substanciais. O próximo passo foi a aplicação da escala em uma amostra de 553 estudantes das três séries do Ensino Médio (330 de escolas particulares) com o objetivo de avaliar preliminarmente a estrutura fatorial, usando como critério para exclusão de itens a carga fatorial de 0,40. Observou-se uma única dimensão, que explicou 30,4% da variância, com Alfa de 0,96. Segundo o critério estabelecido, 10 itens foram eliminados, restando 58. Em seguida, os itens foram submetidos a análise de 10 juízes, mestre e doutores com experiência em pesquisa e orientação profissional, que classificaram os itens de acordo com as descrições das categorias geradas anteriormente. Foi adotado como critério mínimo de concordância 70% de respostas iguais, sendo que 41 dos 58 itens obtiveram essa porcentagem mínima. A Etapa 2 consistiu na busca por evidências de validade e fidedignidade para a EAE-EP. Para tanto, participaram 308 jovens, estudantes das três séries do Ensino Médio, de escolas públicas e particulares do interior do Estado de São Paulo. Foi realizada uma nova análise fatorial exploratória, com rotação *Direct Oblimin*, mantendo a carga de 0,40 como critério mínimo de manutenção dos itens. Dessa vez, 38 dos 58 itens atingiram esse critério e se distribuíram por quatro fatores que explicaram juntos 43,57% da variância, denominados Autoeficácia para Coleta de Informações Ocupacionais (14 itens), Autoeficácia para Autoavaliação (oito itens), Autoeficácia para Busca de Informações Profissionais Práticas (11 itens) e Autoeficácia para Realização Profissional (5 itens). Os resultados de análises de diferenças de média indicaram que as mulheres, estudantes da 3ª Série e de escolas particulares tiveram melhor desempenho em autoeficácia. A EAE-EP foi correlacionada com a Escala de Aconselhamento Profissional (EAE) e Bateria Fatorial de Personalidade (BFP) e foram observadas várias correlações significativas, com magnitudes variando entre baixa e moderada, com destaque para as relações positivas entre os fatores da EAE-EP com os Atividades Burocráticas, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Extroversão, Socialização e Realização. Quanto à fidedignidade, os Alfas variaram entre 0,72 e 0,85, sendo que no score geral foi 0,92. No teste-reteste, foram encontradas correlações significativas e positivas entre as aplicações e não houve diferenças significativas. A EAE-EP mostrou ser um instrumento com características psicométricas adequadas para o uso profissional.

Palavras-chave: Autoeficácia, Escolha profissional, Orientação profissional, Avaliação Psicológica

Abstract

Ambiel, R. A. M. (2010). *Construction of the Professional Choice Self-efficacy Scale*. Master Dissertation, Post Graduate Program of Psychology, São Francisco University, Itatiba.

The self-efficacy to professional choice refers to a person's beliefs about their capability to engage in tasks related to professional choice and its application in career guidance can be useful in guiding the initial assessment for planning the intervention and a measurement of process outcomes. The objective of this study was to build the Professional Choice Self-Efficacy Scale, divided into two stages. Initially, literature searches were conducted about the subject, from which 41 items were constructed. Then a survey was performed with an open response instrument, with 149 people with different characteristics. Responses were analyzed according to its content, having been raised four categories, namely, Self-evaluation, Professional Information, Maturity and Engagement, and Achievement, from which were built another 27 items with 68 items in total. The initial version of the scale was subjected to pilot implementation in 22 high school students (59.1% women, aged between 14 and 15) in a private school, to evaluate the clarity of the items and instructions, and no substantial changes was needed. The next step was a survey in a sample of 553 students from three grades of high school (330 private schools) in order to preliminarily evaluate the factor structure, using as a criterion for exclusion of items the loading factor of 0.40. There was a single dimension, which explained 30.4% of the variance, with alpha 0.96. According to the criteria established, 10 items were eliminated, lasting 58 items. Next, the items were submitted to analysis of 10 judges, masters and doctors with experience in research and guidance, who ranked the items according to the descriptions of the categories previously generated. Criteria were at least 70% concordance of identical responses, with 41 of the 58 items received the minimum percentage. Step 2 was to search for evidence of validity and reliability for the EAE-EP. To this end, 308 people participated, students from three grades of high school, from public and private schools in the state of Sao Paulo. A new exploratory factor analysis was performed, with Direct Oblimin rotation, keeping the load of 0.40 as the criterion of minimum maintenance items. This time, 38 out of the 58 items reached this criterion and were distributed by four factors that together explained 43.57% of the variance, called Self-efficacy for Collecting Occupational Information (14 items), Self-efficacy for Self-evaluation (eight items), Self-efficacy to Search for Practical Professional Information (11 items) and Self-efficacy for Professional Achievement (5 items). The results of analysis of mean differences indicated that women, students from 3rd grade and private schools performed better on self-efficacy. The EAE-EP was correlated with the Escala de Aconselhamento Profissional (EAE) and Bateria Fatorial de Personalidade (BFP) and were observed several significant correlations with magnitudes ranging from low to moderate, with emphasis on the positive relationships between the factors of EAE - EP with the Bureaucratic Activities, Humanities and Applied Social Sciences, Extraversion, Agreeableness and Conscientiousness. About reliability, Alphas ranged between 0.72 and 0.85, and the overall score was 0.92. In the test-retest correlations were observed significant and positive relationships between the applications and there were no significant differences. The EAE-EP was shown to be an instrument with adequate psychometric characteristics for professional use.

Keywords: Self-efficacy, Professional choice, Career counseling, Psychological assessment

Sumário

Lista de Figuras	viii
Lista de Tabelas	ix
Apresentação	1
Capítulo 1 – O processo de Escolha profissional: teorias, conceitos e construtos envolvidos	5
Capítulo 2 – A Autoeficácia no domínio específico da Escolha Profissional	36
Capítulo 3 - Etapa 1: Construção e Avaliação Preliminar dos Itens	47
3.1 - <i>Construção de itens a partir da literatura</i>	47
3.2 - <i>Construção de itens a partir de dados empíricos</i>	50
3.3 - <i>Testagem-piloto usando a versão inicial Escala de Auto-eficácia para Escolha Profissional</i>	58
3.4 - <i>Avaliação preliminar da estrutura interna da EAE-EP</i>	60
3.5 – <i>Categorização dos itens</i>	66
Capítulo 4 - Etapa 2: Validade e fidedignidade da EAE-EP	73
4.1 – <i>Análise da Estrutura Interna</i>	80
4.2 – <i>Estatísticas descritivas</i>	84
4.3 – <i>Correlação entre autoeficácia e interesses profissionais</i>	92
4.4 – <i>Correlações entre autoeficácia e fatores de personalidade</i>	94
4.5 – <i>Perfis de autoeficácia em razão de interesses e personalidade</i>	100
4.6 - <i>Fidedignidade</i>	114
Capítulo 5 – Discussão	119
Capítulo 6 – Considerações Finais	134
Referências	137
Anexo 1	147
Anexo 2	148

Lista de Figuras

Figura 1. Modelo Hierárquico de maturidade vocacional de Crites	8
Figura 2. Modelo explicativo da escolha profissional a partir da Teoria Social Cognitiva de Desenvolvimento de Carreira (Fonte: Lent & cols., 1994)	25
Figura 3. Gráfico de sedimentação	63
Figura 4. Gráfico de sedimentação	81

Lista de Tabelas

Tabela 1. Exemplos de respostas e divisão por unidades	53
Tabela 2. Categorias geradas a partir da análise de conteúdo, com as respectivas descrições	54
Tabela 3. Níveis de concordância quanto à classificação das 465 unidades	55
Tabela 4. Disposição dos itens de acordo com as categorias	56
Tabela 5. Cargas fatoriais dos itens	64
Tabela 6. Descrições das categorias utilizadas pelos juízes	67
Tabela 7. Níveis de concordância entre os juízes quanto à classificação dos itens	68
Tabela 8. Comparação entre a classificação dos juízes e o crivo	70
Tabela 9. Caracterização dos participantes	74
Tabela 10. Descrições das dimensões da EAP	75
Tabela 11. Descrição dos fatores e facetas da BFP	77
Tabela 12. Agrupamento e cargas fatoriais dos itens, variância explicada, quantidade de itens e precisão dos fatores	82
Tabela 13. Estatísticas descritivas da EAE-EP	85
Tabela 14. Estatísticas descritivas da EAP	86
Tabela 15. Estatísticas descritivas do fator Extroversão e suas facetas	86
Tabela 16. Estatísticas descritivas do fator Socialização e suas facetas	87
Tabela 17. Estatísticas descritivas do fator Realização e sua facetas	87
Tabela 18. Estatísticas descritivas do fator Abertura e suas facetas	87
Tabela 19. Estatísticas descritivas do fator Neuroticismo e suas facetas	88
Tabela 20. Diferenças entre gêneros na EAE-EP	89
Tabela 21. Diferenças entre os tipos de escola na EAE-EP	90
Tabela 22. Análise de variância da EAE-EP	91
Tabela 23. Prova de Tukey do fator Autoeficácia para Coleta de Informações Ocupacionais	91

Tabela 24. Síntese das diferenças de médias encontradas entre os grupos	92
Tabela 25. Correlação de Pearson entre EAE-EP e EAP	93
Tabela 26. Correlação de Pearson entre EAE-EP, o fator Extroversão e suas facetas	95
Tabela 27. Correlação de Pearson entre EAE-EP, o fator Socialização e suas facetas	96
Tabela 28. Correlação de Pearson entre EAE-EP, o fator Realização e suas facetas	97
Tabela 29. Correlação de Pearson entre EAE-EP, o fator Abertura e suas facetas	98
Tabela 30. Correlação de Pearson entre EAE-EP, o fator Neuroticismo e suas facetas	99
Tabela 31. Caracterização dos grupos por fator	101
Tabela 32. Análise de variância e prova de Tukey para o fator Autoeficácia para Coleta de Informações Ocupacionais	102
Tabela 33. Análise de variância e prova de Tukey para o fator Autoeficácia para Autoavaliação	104
Tabela 34. Análise de variância e prova de Tukey para o fator Autoeficácia para Busca de Informações Profissionais Práticas	106
Tabela 35. Análise de variância e prova de Tukey para o fator Autoeficácia para Realização Profissional	108
Tabela 36. Análise de variância e prova de Tukey para o escore geral da EAE-EP	109
Tabela 37. Análise de variância e prova de Tukey para o nível de dificuldade	110
Tabela 38. Perfis de autoeficácia e nível de dificuldade para escolha profissional em relação à interesses e personalidade	112
Tabela 39. Estatísticas relativas à fidedignidade da EAE-EP	115
Tabela 40. Médias, desvios-padrão e valores de t e p para o teste e o reteste	117
Tabela 41. Correlação entre o teste e o reteste	117

Apresentação

A década de 2000 pode ser considerada um marco para a avaliação psicológica no Brasil. Foi nessa década que algumas ações iniciadas anteriormente se consolidaram ajudando a dar uma importante visibilidade social a área, tais como congressos e reuniões científicas que promovem a troca de idéias e parcerias entre profissionais e pesquisadores, nacionais e estrangeiros e a criação de uma revista específica sobre o tema, que tem crescido em quantidade de publicações de pesquisa e em prestígio nos meio acadêmicos. Além disso, hoje em dia é comum se encontrar publicações sobre os mais diversos ramos e possibilidades da avaliação psicológica em outros congressos e revistas não específicos, o que acaba por dar visibilidade à área. Não obstante, foi também na década de 2000 que a até então única pós-graduação *Stricto Sensu* em Avaliação Psicológica do Brasil consolidou-se, ajudando a aumentar a quantidade e o nível das publicações da área, seja em artigos ou na publicação de novos testes psicológicos.

Nessa mesma década, observou-se que o Conselho Federal de Psicologia (CFP) estimulou o desenvolvimento da área com medidas inicialmente polêmicas, mas necessárias. As resoluções 25/2001 e 002/2003 (CFP, 2010) estabeleceram critérios mínimos para o uso profissional e comercialização dos testes psicológicos, quais sejam, fundamentação teórica, evidências empíricas de validade e precisão das interpretações propostas, um sistema de correção e interpretação dos escores, descrição clara dos procedimentos de aplicação e correção e manual técnico contendo essas informações. O CFP, por meio dessas resoluções, instituiu uma comissão consultiva de profissionais de renome, experiência e conhecimento no assunto para, a partir daquele momento, avaliar todo e qualquer instrumento de avaliação psicológica cujos autores desejassem disponibilizar para uso. Isso fez com que, num primeiro momento, houvesse uma escassez

de instrumentos à disposição dos profissionais, uma vez que muitos dos testes existentes até então não cumpriam tais exigências. Entretanto, após o primeiro impacto, percebeu-se que tais medidas foram benéficas, pois estimularam o aumento da produção científica e de novos instrumentos.

Uma das áreas beneficiadas com esse movimento foi a da Orientação Profissional (OP), área em que a avaliação psicológica – mais ou menos conflitadamente – sempre esteve presente. Desde o início do Século XX, quando a OP começou a se desenvolver no Brasil, puderam ser percebidos esforços no sentido da construção e adaptação de instrumentos, especialmente de interesses profissionais (Noronha, Sisto & Santos, 2007). Entretanto, os estudos de Ottati, Noronha e Salviatti (2003), Noronha e Ambiel (2006) e Teixeira, Lassance, Silva e Bardagi (2007) apontam que a partir da década de 1990 foram notados os maiores avanços na quantidade das publicações sobre instrumentos voltados para OP e que os anos iniciais da década de 2000 já se mostravam como promissores.

Esses mesmo estudos apontam também para uma realidade que merece atenção. Ottati, Noronha e Salviatti (2003) analisaram os manuais de testes de interesse profissionais, encontrando dados alarmantes no que diz respeito à falta de informações e requisitos básicos. Entretanto, alguns anos depois dessa publicação e das resoluções, os trabalhos de Noronha e Ambiel (2006) e Teixeira e cols. (2007) apresentaram dados que indicavam uma maior preocupação dos pesquisadores com as questões referentes a esses testes e também um olhar para outros construtos, antes negligenciados, tais como maturidade e desenvolvimento vocacional.

Nesse sentido, Sparta, Bardagi e Teixeira (2006) indicam que a avaliação psicológica em OP tem passado por mudanças sensíveis. Assim, há algumas décadas atrás, percebia-se o uso dos testes como fim de um processo, o que ajudou a perpetuar a idéia de *teste vocacional*, ou seja, o resultado de um instrumental técnico seria capaz de “decidir” a

profissão do cliente. A esse modelo, os autores denominaram de centrado no resultado. Por outro lado, atualmente, vê-se se estabelecendo um paradigma de avaliação em OP, em que as entrevistas são privilegiadas e os testes têm um importante papel de auxiliar no levantamento de dados, planejamento e avaliação de intervenções. Esse modelo, chamado de centrado no processo, carece ainda de instrumentos válidos e fidedignos para o auxílio do diagnóstico em OP.

É nesse contexto em que se encontra o presente trabalho. Com o objetivo de construir uma escala de autoeficácia para escolha profissional, pretende-se aqui abranger uma série de questões. Uma delas diz respeito à divulgação da autoeficácia e da Teoria Social Cognitiva, na qual o construto se insere. Na literatura brasileira, ainda percebe-se poucos trabalhos que estudam os construtos sociocognitivos na realidade nacional, embora perceba-se um aumento nos últimos anos, inclusive na área da OP.

Outra intenção desse trabalho é disponibilizar aos psicólogos que atuem em OP um instrumento com evidências de validade e fidedignidade que ajude a promover melhores intervenções facilitadoras de escolhas profissionais de jovens brasileiros, estudantes de Ensino Médio. A inserção de uma escala que avalie a autoeficácia para escolha profissional em um processo de OP, individual ou grupal, pode ter diversas finalidades e trazer diversos benefícios. Uma possibilidade será levantar as necessidades de intervenção para que os usuários desenvolvam um senso adequado de confiança e, assim, promover atitudes positivas no sentido da realização da escolha profissional. Outra situação que a aplicação desse instrumento poderá auxiliar é levar o jovem a quem o teste está sendo administrado a refletir sobre a necessidade de engajamento em algumas situações que possivelmente ele ainda não tinha em seu repertório. Por fim, uma terceira aplicação indicada é na avaliação de intervenções teoricamente planejadas, com o uso de pré e pós-teste.

Para se atingir a esses objetivos, o presente trabalho está dividido da forma que segue. Inicialmente, o Capítulo 1 traz um breve histórico do conceito de trabalho ao longo do tempo e um apanhado sobre algumas teorias de escolha profissional, especialmente sobre a aplicação da Teoria Social Cognitiva nesse âmbito. No Capítulo 2 a autoeficácia para escolha profissional é abordada, com a apresentação de diversos estudos empíricos realizados em diferentes países.

Em seguida, inicia-se a apresentação dos métodos e resultados da pesquisa, que se dá em duas etapas. Na primeira são relatados todos os procedimentos de construção da escala, desde a formulação dos itens, testagem piloto, análise inicial da estrutura fatorial e categorização dos itens por juizes. Na segunda etapa, são apresentados os estudos de validade e fidedignidade, iniciando-se por evidências baseadas na estrutura interna (análise fatorial), evidências de validade baseadas nas relações com variáveis externas (correlação com personalidade e interesses profissionais e verificação das diferenças de médias entre sexo, tipo de escola e séries) e fidedignidade (consistência interna e teste-reteste). Finalizando o trabalho, os resultados encontrados serão discutidos à luz da teoria e de outras pesquisas realizadas sobre o tema, apontando necessidades de novos estudos e perspectivas futuras de uso do instrumento.

Capítulo 1 – O processo de Escolha profissional: teorias, conceitos e construtos envolvidos

O significado do trabalho tem se modificado ao longo da história e, ao se estudar esse desenvolvimento, percebe-se que as diferentes conotações assumidas variaram entre punição e sofrimento; atividade criadora de transformação da natureza; espaço de aplicação de potencialidades e até de salvação divina (Woleck, 2002). Embora se compreenda que o trabalho não seja uma fonte unicamente de recompensas positivas, destaca-se que o conceito modificou-se ao longo da história, assumindo atualmente aceitação e desejabilidade culturais e sociais.

Assim, num contexto complexo e em constante transformação como é o do trabalho, a escolha de uma profissão se coloca como uma tarefa desenvolvimental importante e potencialmente geradora de ansiedade, uma vez que muitas pessoas enfrentam dificuldades decorrentes de diversos fatores, tais como baixo autoconhecimento, conflitos com pessoas significativas, mitos e expectativas irreais a respeito de profissões ou do mercado de trabalho, entre outras (Gati, Krausz & Osipow, 1996; Primi & cols., 2000). Além disso, Teixeira e Gomes (2005) relatam que a escolha profissional não é um evento isolado, podendo acontecer mais de uma vez e em diferentes momentos da vida, não se restringindo apenas a uma fase específica do desenvolvimento. Entretanto, no Brasil, a primeira escolha profissional em geral ocorre no final da adolescência, concomitante ao final do processo de escolarização média, momento em que o adolescente é encorajado culturalmente a se definir quanto à qual profissão aderir e como se formar tecnicamente para o seu exercício (Melo-Silva, Bonfim, Esbrogeio & Soares, 2003).

É importante esclarecer que o termo ‘escolha profissional’ não diz respeito apenas ao processo que conduz à uma decisão no sentido de qual curso superior seguir,

constituindo-se em uma escolha mais ampla que envolve decisões em todos os aspectos da carreira, tais como opção por cursos técnicos, formação contínua após a graduação, mudanças de emprego, entre outros. Nesse sentido, faz-se necessário sublinhar que o apoio às decisões profissionais não faz parte da cultura brasileira, tampouco dos currículos escolares ou acadêmicos de forma consistente (Nunes, Noronha & Ambiel, 2007). Além disso, apenas uma pequena parcela da população brasileira tem condições de realizar uma escolha de fato, uma vez que a necessidade de se ter uma atividade remunerada que proveja o sustento próprio ou familiar se impõe a muitos, que acabam se submetendo a trabalhos que estejam disponíveis, sem necessariamente levar em consideração suas características pessoais, interesses ou habilidades. Nesse sentido, deve ser destacado que há teorias psicológicas que buscam compreender o processo pelo qual uma pessoa escolhe uma profissão, das quais duas serão abordadas para os fins específicos da presente pesquisa. A primeira é a de Crites (1961), e a segunda é a de Lent, Brown e Hackett (1994).

Portanto, uma importante concepção sobre a questão da escolha profissional é a de Crites (1961; 1978), autor de um modelo de maturidade para carreira derivado dos estudos de Super (1951; 1955), que avaliava a maturidade a partir de uma lista comportamentos típicos associados às tarefas desenvolvimentais das pessoas. É interessante notar que a proposta de Super (1951; 1955) não fazia referência à faixa etária e, dessa forma, o cumprimento ou não dessa lista de tarefas determinaria a fase do desenvolvimento vocacional da pessoa. Assim, Crites (1961) sugeriu que os comportamentos listados fossem observados juntamente com a idade, propondo um modelo no qual duas variáveis, independentes e mensuráveis, seriam informadas, a saber, grau de desenvolvimento vocacional, referindo-se à maturidade de um indivíduo indicada pela similaridade entre seu comportamento e o de outros indivíduos de diferentes faixas etárias, mais novos e mais

velhos; e taxa de desenvolvimento vocacional, referindo-se à maturidade do comportamento vocacional em comparação com pessoas da mesma idade.

A teoria de desenvolvimento de carreira de Crites (1965, 1971) é apresentada em três níveis (Figura 1). No primeiro, estão as variáveis operacionalmente definidas, que são tempo, campo e nível de consistência das escolhas profissionais; habilidades, interesses, personalidade e classe social; correta autoavaliação, coleta de informações ocupacionais, seleção de objetivos, planejamento do futuro e resolução de problemas; e envolvimento, orientação, independência, preferências e compromisso. No segundo nível, no intermediário, estão os quatro fatores que agrupam as variáveis operacionalizadas no primeiro nível, que são consistência, realismo, competências e atitudes. Finalmente, o terceiro nível consiste no grau e taxa de desenvolvimento de carreira, que são indicações feitas a partir dos escores dos fatores citados no segundo nível e comparados em relação à faixa etária, como já apresentado anteriormente. Este é, portanto, um modelo hierárquico no qual correlações significativas relativamente altas entre variáveis de um fator são previstas, bem como correlações moderadas são esperadas entre variáveis de diferentes fatores (Crites & Savickas, 1996).

Baseando-se em sua proposta teórica, Crites (1978) construiu o *Career Maturity Inventory* (CMI), que avalia dois dos quatro fatores propostos no segundo nível do modelo, a saber, Atitudes e Competências, excluindo as variáveis de consistência e realismo da escolha profissional, considerando, assim, o processo sem abordar o conteúdo da escolha. Em 1996, Crites e Savickas publicaram um artigo relatando o processo de atualização do inventário que, dentre outras coisas, teve uma redução quanto ao tempo de aplicação e tipo de resposta, que mudou de um formato Likert de cinco pontos para um modo dicotômico. Além disso, novos itens foram construídos e testados, visando ampliar sua aplicação para a faixa etária adulta.

Tempo, Campo e Nível	Habilidades, Interesses, Personalidade e Classe social	Correta Autoavaliação, Coleta de Informações Ocupacionais, Seleção de Objetivos, Planejamento do Futuro e Resolução de Problemas	Envolvimento, Orientação, Independência, Preferências e Compromisso
Consistência	Realismo	Competências	Atitudes
Maturidade Vocacional (grau e taxa)			

Figura 1. Modelo Hierárquico de maturidade vocacional de Crites

Para os fins do presente trabalho, o interesse na teoria de Crites (1961) é agregar elementos para a compreensão do processo de escolha profissional e, principalmente, conhecer as competências para escolha que baseiam a avaliação da autoeficácia para escolha profissional, como será abordado mais à frente. A esse respeito, Crites (1961) apresenta seu modelo para escolha profissional, com a hipótese de que uma boa escolha profissional seria facilitada pelas cinco competências (Correta autoavaliação, Coleta de informações ocupacionais, Seleção de objetivos, Planejamento de Futuro e Resolução de problemas), que se traduziriam em atitudes dispostas num *continuum* de maturidade *versus* imaturidade frente à escolha. Entretanto, é necessário frisar a dificuldade de se encontrar as definições de tais competências, seja nos trabalhos do próprio autor, seja em outros estudos que abordam tal temática. Isso talvez se deva ao fato de que Crites (1961) considera as cinco competências como variáveis operacionalmente definidas, localizando-as no primeiro nível hierárquico de sua teoria, ou seja, são consideradas comportamentos já operacionalizados.

Ainda a este respeito, vale citar que nem mesmo no manual da *Career Decision Making Self Efficacy Scale* (CDMSE – Betz & Taylor, 2001) são encontradas as definições, apenas sua operacionalização em forma dos itens já redigidos. Outro exemplo é o estudo já

relatado de Crites e Savickas (1996), no qual é feita uma revisão do CMI, de modo que um dos fatores é específico em relação às competências, mas que também não apresenta claramente as definições. O único trabalho encontrado que se aprofunda um pouco mais nas competências, ainda que de forma discreta, é o de Álvarez-González (2008), no qual o autor faz comparações a respeito das visões de J. O. Crites e D. Super. Assim, baseando-se nesse artigo e nos itens constantes em Betz e Taylor (2001), a seguir propõe-se a apresentação das cinco competências para escolha profissional.

A primeira competência, Correta Autoavaliação (*Accurate self-appraisal*), diz respeito aos comportamentos de escolha de uma profissão de acordo com as próprias habilidades percebidas, interesses, valores, aspirações e crenças, de modo que a pessoa possa julgar os prós e contras de uma dada profissão, visando sua própria satisfação profissional. A segunda, denominada Coleta de Informações Ocupacionais (*Gathering occupational information*), é expressa por comportamentos que indicam um conhecimento acerca dos meios de busca de informação, bem como quais informações são importantes para se fazer uma escolha adequada, considerando as tendências do mundo do trabalho.

A terceira competência é denominada Seleção de Objetivos (*Goal selection*) e é composta por comportamentos relativos à capacidade de selecionar uma possibilidade de profissão entre várias disponíveis, considerando as próprias expectativas com relação a essa seleção, a fim de se fazer uma escolha adequada. A quarta competência, Planejamento do Futuro (*Future planning*), expressa-se por comportamentos de planejamento de ações práticas, visando aderir a uma certa profissão e, à médio prazo, obter sucesso. É importante ressaltar que, nesse caso, o sucesso é relativo à escolha, portanto, pode ser compreendido como a satisfação com a escolha feita. Por fim, a quinta e última competência é relativa à Solução de Problemas (*Problem solving*), e caracteriza-se por comportamentos indicativos

da capacidade para reagir adaptativamente a situações em que ocorrem imprevistos relativos ao processo de escolha profissional ou à profissão.

Para Crites (1978) e outros teóricos do desenvolvimento de carreira, tal como Super (1953) e Osipow e Fitzgerald (1996), a escolha profissional seria o ponto final de uma lista de tarefas constituintes do processo de desenvolvimento profissional. Assim, segundo Crites (1978), a escolha somente se faz possível quando os interesses se tornam devidamente cristalizados, ou seja, quando a pessoa desenvolve um autoconhecimento tal que consegue adequadamente listar os interesses e lidar com eles, a ponto de procurar informações específicas, planejar ações futuras e até mesmo antecipar possíveis situações negativas, prevendo como reagir a elas.

Assim, após o modelo de escolha profissional de Crites (1961) ter sido exposto, passar-se-á à apresentação da Teoria Social Cognitiva de Desenvolvimento de Carreira, Lent e cols. (1994), que consiste em investigar desde características pessoais geneticamente herdadas, passando por todo o processo de formação dos interesses e metas profissionais, até o desempenho acadêmico e profissional propriamente dito. Essa concepção foi baseada nos pressupostos teóricos da Teoria Social Cognitiva (TSC), de Albert Bandura (1986) e, dessa forma, faz-se necessário que uma breve introdução aos conceitos da TSC seja feita, a fim de se esclarecer suas asserções principais.

Assim, a Teoria Social Cognitiva (TSC) parte do pressuposto de que a pessoa é um ser intencional, capaz de auto-regular suas próprias ações e agenciar-se no processo de aprendizagem de novos comportamentos, buscando conscientemente experiências que possam favorecer a consecução de seus objetivos. A pessoa é vista nessa abordagem como um produto da interação com seu meio, o qual influencia e do qual sofre influência. Assim, o indivíduo pode não ser capaz de controlar o que acontece com ele, mas é capaz de gerenciar seu comportamento frente aos acontecimentos (Bandura, 1986).

Azzi e Polydoro (2006) afirmam que o comportamento humano é compreendido pela TSC como uma expressão da interação constante que ocorre entre a pessoa e o meio no qual está inserida, numa relação denominada de reciprocidade triádica. A concepção aqui envolvida é relativa às trocas contínuas ocorridas entre fatores pessoais internos, tais como cognições, afetos e condições biológicas, fatores pessoais ostensivos, que são os comportamentos manifestos, e fatores ambientais. Dessa forma, como indicam Pajares e Olaz (2008), a maneira como a pessoa interpreta determinados estímulos, altera seu próprio comportamento que, por sua vez, altera o ambiente ao redor. Assim, o ambiente modificado despertará novas cognições e afetos na pessoa, que vai se constituindo segundo essas experiências.

Ao discorrer sobre o processo de construção e evolução da TSC, Bandura (2005) parece se preocupar com a utilidade prática e a repercussão social de seus conceitos, ao mesmo tempo em que procura mostrar como os construiu de forma empírica e experimental. Nesse texto, Bandura (2005) procura evidenciar os contextos social e científico nos quais a teoria emergiu, apresentando cronologicamente a seqüência dos achados que constituíram a teoria como é conhecida atualmente. É importante ressaltar que essa revisão, publicada na década de 2000, abarca os fatos da evolução da teoria ao longo de 40 anos de pesquisas, entre as décadas de 1950 e 1990.

Inicialmente, Bandura (2005) afirmou a importância do conceito de modelação social (ou aprendizagem vicária) para a compreensão da TSC. Para ele, a aprendizagem por observação poderia ser tão eficaz quanto a mediada por reforçamento ou punição, como observavam os comportamentalistas. Apesar da polêmica causada com essa afirmação, o autor conduziu uma série de estudos demonstrando que o reforçamento positivo não era condição *sine qua non* para a aprendizagem de um comportamento, afirmando que a modelação social teria um componente de processamento cognitivo que poderia torná-la

ainda mais eficaz, pois favoreceria a aprendizagem de um comportamento mediada pela reflexão e não apenas como resposta a um determinado estímulo. Isso viabilizaria, por exemplo, que a pessoa formulasse um conceito por trás do comportamento aprendido, possibilitando sua aplicação em outras situações ou a antecipação de determinados resultados de suas ações, baseando-se nas próprias experiências ou nas de outros. Assim, a modelação social apresenta-se como a expressão do pressuposto básico da TSC, ou seja, de que as aprendizagens acontecem socialmente, uma vez que a pessoa influencia seu meio e é influenciada por ele.

Em seguida, Bandura (2005) aborda a autorregulação, que é outra noção importante na construção da TSC. Sobre o assunto, o autor discorre sobre a possibilidade que as pessoas têm de agir sobre seus meios, que podem ser modificáveis em diferentes graus. Nesse sentido, o autor afirma que o exercício de agência pessoal, ou seja, a capacidade que uma pessoa tem de gerir e controlar seus próprios comportamentos será mais ou menos viável dependendo de algumas características próprias do ambiente. Complementando essa idéia, ele discute ainda como os imprevistos da vida cotidiana muitas vezes podem determinar algumas ações humanas, embora não haja como prever seu impacto causal num determinado ambiente. Assim, ele afirma que na postulação teórica da TSC esses imprevistos não são incorporados, mas, considerando a capacidade agêntica¹ da pessoa, isto é, o quanto a pessoa consegue exercer controle sobre seu comportamento e sobre o ambiente, é possível antecipar a reação a eles.

Na perspectiva histórica da construção de sua teoria, Bandura (2005) aborda o conceito da autoeficácia, que é um tipo de autorregulação, proclamado como o principal construto da TSC (Azzi & Polydoro, 2006; Bandura, 1997; Lent & cols., 1994; Nunes,

¹ A palavra 'agêntica' é usada nesse trabalho como uma tradução do termo em inglês *agentic*, utilizado em vários trabalhos de Bandura e outros teóricos da TSC. Embora essa palavra seja um neologismo, considera-se que é a mais apropriada para o conceito, tendo sido utilizada anteriormente em trabalhos em português; ver Azzi e Polydoro (2006) e Bandura, Azzi e Polydoro (2008).

2008; Olaz, 2003; Pajares & Olaz, 2008; Teixeira, 2008). É importante ressaltar que a TSC é constituída ainda por outros conceitos, tais como as expectativas de resultados e as metas, que serão abordados mais à frente.

A autoeficácia foi formulada por Bandura (1977) a partir de estudos clínicos nos quais buscava verificar a funcionalidade dos tratamentos de pessoas com fobias severas. Esses tratamentos foram baseados na modelação social e na autorregulação, ou seja, as pessoas eram expostas aos estímulos geradores de fobia, acompanhados por um terapeuta, e encorajadas a agir sobre o ambiente a partir de suas próprias capacidades e de acordo com o modelo. Ao receber novamente os clientes alguns meses depois para sessões de *follow up*, o pesquisador percebeu que os efeitos daquela intervenção foram muito além da extinção do medo, que chegava a debilitá-los socialmente, uma vez que haviam também alterado suas crenças de capacidade de enfrentamento, promovendo nas pessoas a percepção de possibilidade de exercitar o controle sobre suas ações em outras situações da vida. A partir dessas observações, Bandura (1977) começou a formular sua hipótese de que as pessoas podem agenciar seu próprio comportamento, baseando-se principalmente em suas crenças de capacidade e expectativas de resultados futuros.

Assim, Bandura (1977) formulou o conceito de autoeficácia em um artigo que propunha uma teoria completa sobre a modificabilidade do comportamento por meio de intervenções nas percepções sobre as próprias capacidades das pessoas e os meios pelos quais as mudanças podem ocorrer. Naquele momento, o autor se referia ao construto como ‘expectativas de eficácia’ e o definiu como sendo a convicção de alguém para executar com sucesso o comportamento requerido para produzir resultados. O autor, em diferentes trabalhos (Bandura, 1982; 1984; 1986: 1995), propôs outras conceituações, sendo que a definição mais atual é a constante em Bandura (1997), no sentido de que autoeficácia percebida refere-se às crenças de alguém em sua capacidade de organizar e executar cursos

de ação requeridos para produzir certas realizações. Além disso, Bandura (1977) destacou o caráter específico dessas crenças, não sendo possível uma avaliação em termos gerais do construto, embora possa haver covariância significativa entre crenças de autoeficácia em habilidades com características semelhantes.

A respeito da conceituação do construto, Azzi e Polydoro (2006) realizaram um estudo interessante. As autoras analisaram os trabalhos em que Bandura ofereceu alguma conceituação para a autoeficácia e constataram que, apesar das diferentes terminologias que o construto assumiu ao longo do tempo, não se perdeu seu caráter subjetivo sobre as possibilidades pessoais de ser agente da própria trajetória, relacionando a autoeficácia com a proposição de metas e objetivos em um domínio específico. As autoras identificaram seis obras que informavam definições do construto (Bandura, 1977; 1982; 1984; 1986; 1995; 1997) e, analisando seus conteúdos, destacaram cinco aspectos presentes em todas as definições, a saber, nomenclatura, dimensão da subjetividade, avaliação da capacidade pessoal, ação envolvida e foco da ação.

Com relação à nomenclatura, Azzi e Polydoro (2006) perceberam que a primeira definição, de 1977, identificava o construto como ‘expectativa de eficácia’, sendo que desde 1982 Bandura refere-se à ele como ‘autoeficácia percebida’, não havendo mais modificações desde então. Sobre a dimensão da subjetividade, inicialmente esse aspecto era identificado como ‘convicção’, passando para ‘julgamentos pessoais’ na década de 1980 e finalmente ‘crenças’, a partir de 1995. Quanto à avaliação da capacidade pessoal, as definições eram sobre ‘realizar com sucesso alguma atividade’, depois sobre ‘quão bem as pessoas realizam alguma atividade’, e por fim, desde 1984 a definição traz a noção de ‘capacidade’. O quarto aspecto é sobre a ação envolvida, que em 1982 foi explicado como ‘execução do comportamento requerido para’; em 1982, ‘executar cursos de ação requeridos para’; em 1984, apenas ‘executar’; e, desde 1986, a definição de autoeficácia

apresenta o termo ‘organizar e executar cursos de ação requeridos para’. O último aspecto, foco da ação, foi o que mais sofreu mudanças, sendo, em ordem cronológica, ‘produzir os resultados’, ‘lidar com situações em prospectiva’, ‘determinados níveis de desempenho’, ‘obter determinados tipos de desempenho’, novamente ‘lidar com situações em prospectiva’ e, finalmente, ‘produzir certas realizações’.

Bandura (1977) afirma que as crenças de autoeficácia constituem-se no principal fator de influência no comportamento humano, uma vez que guiarão a escolha das atividades a ser desempenhadas e das estratégias para se atingir os objetivos traçados, além de determinar o quanto de esforço será aplicado, o tempo de perseverança e a qualidade da resiliência frente aos obstáculos e dificuldades, o quanto de estresse e depressão será experienciado e, por fim, a própria qualidade do desempenho. Entretanto, o autor lembra que as crenças de autoeficácia não são os únicos fatores que influenciam esse processo, uma vez que o desempenho de uma certa atividade também está subscrita à capacidade real da pessoa, de incentivos e oportunidades para exercê-la. Assim, uma pessoa que tenha fortes crenças de autoeficácia para escrever textos científicos, por exemplo, pode não chegar a escrever de fato um texto por não ter habilidades reais de escrita, por não ter sido incentivada a escrever ou por nunca ter tido oportunidade para tanto. Nesse caso, deveria ser investigado o processo pelo qual a pessoa desenvolveu essa crença.

Nesse sentido, Bandura (1977, 1997) aponta que existem quatro fontes específicas que estariam na base da formação das crenças, que são Experiência de êxito, Aprendizagem vicária, Persuasão verbal e Indicadores fisiológicos, nomenclatura esta traduzida por Nunes (2007). Segundo Bandura (1997), as fontes se constituem como elementos informativos envolvidos no desenvolvimento inicial e posterior manutenção, incremento ou decréscimo das crenças, à medida que sucessos ou fracassos informem a pessoa sobre sua capacidade. Assim, o senso de eficácia proveniente dessas fontes seria fruto de um processamento

cognitivo complexo, que abarca processos de atenção, memória, integração de informações e habilidades metacognitivas. A esse respeito, e baseando-se em Nunes (2007), pode-se exemplificar esse processo da forma como segue. Em situações cotidianas, alguns eventos que ocorrem com as pessoas são percebidos e outros, não (processos de atenção); esses eventos que foram notados podem passar por processos de retenção de informação (memória) e poderão ser integrados ou modificar outras informações já existentes (integração de informações). Todo esse processo é mediado por estratégias metacognitivas, tais como a reflexão, que permitem uma autoavaliação com relação à nova experiência que foi inserida no sistema de crenças e a avaliação dessa nova percepção, quando colocada à prova na realidade, face aos dados reais de sucesso ou fracasso. A seguir, encontram-se descrições das fontes de autoeficácia, baseadas nos trabalhos de Bandura (1977; 1997).

A primeira fonte, Experiência de Êxito, diz respeito às experiências que a pessoa tem ao executar determinada ação, sendo que o sucesso tende a aumentar suas crenças de autoeficácia para essa ação específica. Sob esta perspectiva, ela teria um maior impacto nas crenças das pessoas por se tratar de informações vindas das próprias ações. Dessa forma, os sucessos tendem a fortalecer as crenças, enquanto que os fracassos tendem a diminuí-las ou desestabilizá-las (Bandura, 1997; Pajares, 2002).

A segunda fonte é chamada de Aprendizagem Vicária e sua influência nas crenças de autoeficácia se dá quando uma pessoa observa um modelo que considera ter características semelhantes às suas. Se esse modelo tem sucesso ou fracasso em uma determinada atividade, a pessoa pode interpretar essa situação como indicativo de possibilidade de seu próprio sucesso ou fracasso. Essa fonte ocuparia o segundo lugar na hierarquia, uma vez que a observação do sucesso do modelo poderia incentivar a pessoa a desempenhar aquela atividade e, se comprovando na prática que de fato é capaz de realizar, isso teria conseqüências positivas em sua autoeficácia.

Persuasão Verbal é a terceira fonte, e diz respeito aos incentivos verbais emitidos por pessoas consideradas como significativas e importantes em determinada atividade. Essa fonte ganha importância especialmente em contextos em que a pessoa não tem muitas experiências particulares, tampouco modelos para se espelhar ou mesmo com quem comparar seu desempenho.

Por fim, a quarta fonte é denominada Indicadores Fisiológicos, e diz respeito às sensações corporais experienciadas durante a execução de uma atividade. Assim, em situações de fala em público, por exemplo, uma pessoa poderia interpretar uma sensação de “frio na barriga” como medo, e a partir disso julgar-se incapaz de se expôr; enquanto outra pessoa poderia interpretar a mesma sensação como desafiadora, e assim se sentir disposta a falar.

Visando testar a aplicabilidade das fontes em uma amostra brasileira, o trabalho de Nunes (2007) teve como objetivo construir uma escala de avaliação das fontes de autoeficácia. A autora relata que, para a construção dos itens, foi realizada uma extensa revisão bibliográfica sobre a TSC e, mais especificamente, sobre autoeficácia e suas fontes, a partir da qual foram construídos 23 itens iniciais da escala, submetidos a aplicações-piloto e análise de juízes. Após o refinamento da escala com as sugestões provindas dessas análises, chegou-se à versão inicial, que foi composta por três partes. Na primeira, os participantes eram estimulados a anotar cinco atividades que consideravam fazer bem. Em seguida, marcavam o nível de dificuldade que percebiam na execução dessas atividades e, por fim, respondiam aos itens sobre as fontes a respeito de uma das atividades marcadas na primeira seção.

Para a verificação das propriedades psicométricas, foi feito um estudo com 333 estudantes de ensino médio (182 do sexo feminino), provindos de três escolas particulares e uma municipal do interior do estado de São Paulo. As idades variaram entre 14 e 19 anos

($M=15,9$; $DP=0,9$). Os dados referentes à escala de fontes foram analisados por meio de uma análise fatorial por componentes principais com rotação *direct oblimin*, sendo que observou-se que a melhor solução seria a de três fatores, com 18 itens, e 52,4% da variância explicada. Ao se verificar os conteúdos dos itens, observou-se que no fator 1 ficaram alocados nove itens originalmente construídos para representar as fontes experiência de êxito e indicadores fisiológicos e, por isso, a autora denominou esse fator de Experiências Pessoais Diretas. No fator 2 ficaram cinco itens construídos para representar a fonte Aprendizagem Vicária e foi denominado da mesma forma. O mesmo ocorreu com o fator três, que foi composto por quatro itens originais de Persuasão Verbal. Com relação à precisão, foi realizada a verificação pelo coeficiente Alfa de Cronbach, cujo índice foi de 0,85 para a escala completa (18 itens). Para o fator 1, o Alfa foi de 0,88; 0,62 no fator 2 e 0,72 no fator 3. A respeito da prevalência de cada fator, os dados indicaram que o fator 1 teve média mais alta em 76,8% dos participantes; o fator 2, em 7,1%; e o fator 3 em 16%. Esse dado vai ao encontro da teoria, que prevê a maior participação das experiências pessoais na formação das crenças de eficácia.

Por fim, a autora apresentou as análises que dizem respeito às relações entre os fatores encontrados e os tipos de interesses profissionais do instrumento *Self Directed Search* (SDS - Holland, Fritzsche & Powell, 1994), a saber, Realista, Investigativo, Artístico, Social, Empreendedor e Convencional. A análise de correlação de Pearson indicou que as Experiências Pessoais Diretas se correlacionaram significativamente e positivamente com os tipos Artístico e Social. O fator Aprendizagem Vicária não se correlacionou significativamente com nenhum dos tipos e a Persuasão Verbal se correlacionou significativamente e positivamente com os tipos Investigativo, Artístico e Social. A autora conclui que houve evidência de validade por correlação com construtos

relacionados, uma vez que os índices baixos eram esperados, por se tratarem de construtos relacionados, embora distintos.

Observa-se que muitos estudos foram realizados baseando-se na TSC e, mais especialmente, na teoria da autoeficácia em diversos contextos, tais como na predição do desempenho de professoras do primeiro grau (Bzuneck, 1996), considerando a autoeficácia como mediadora de aspectos comportamentais e dificuldades de aprendizagem em crianças (Medeiros, Loureiro, Linhares & Marturano, 2000), no uso da internet e dispositivos digitais (Eastin & LaRose, 2000), na adesão ao tratamento retroviral (Leite, Drachler, Centeno, Pinheiro & Silveira, 2002), no enfrentamento de dor crônica (Salveti, 2004), na predição da percepção de estado de saúde em pacientes com esclerose múltipla (Riazi, Thompson & Hobart, 2004), na avaliação do desempenho em inglês de estudantes na Malásia (Mahyuddin & cols., 2006), em relação à alexitimia e depressão em pacientes com anorexia nervosa (Torres, Guerra, Lencastre & Queirós, 2006), em atividades físicas voluntárias em adolescentes (Annesi, 2006), em relação à suporte familiar e locus de controle (Baptista, Alves & Santos, 2008) e à percepção de dor e uso de analgésicos em pacientes reumatológicos (Blamey, Jolly, Greenfield & Jobanputra, 2009), entre outros.

No entanto, uma área que vem recebendo muita atenção de pesquisadores em diversos países é a de desenvolvimento de carreira e, uma vez apresentados os principais conceitos e pressupostos da TSC, a seguir serão abordadas as idéias relativas à Teoria Social Cognitiva de Desenvolvimento de Carreira (TSCDC – Lent, Brown & Hackett, 1994). A partir dessa proposta, diversos estudos foram realizados buscando evidências empíricas da validade da teoria a partir de aplicações em contextos variados e muitos deles serão relatados no final deste capítulo e, principalmente, no próximo. Assim, por ora, optou-se por apresentar a TSCDC baseando-se apenas no artigo de Lent e cols. (1994).

Portanto, Lent e cols. (1994) apresentam uma estrutura teórica para compreender três etapas, intrinsecamente ligadas, do desenvolvimento de carreira, que são a formação e elaboração de interesses profissionais, escolhas acadêmicas e profissionais e performance e persistência em atividades educacionais e profissionais. Os autores afirmam que, com relação à formação dos interesses e escolhas, eles delimitam o campo de ação de sua teoria aos adolescentes e adultos jovens, uma vez que acreditam que os fatores relativos à essa fase do desenvolvimento influenciarão outras escolhas futuras e o ajustamento ao trabalho, sendo constantemente alvo de revisões. Outra suposição dos autores é que eles consideram o modelo apresentado relevante para as escolhas acadêmicas e para as de carreira, afirmando que possivelmente os mecanismos causais por trás de ambos são os mesmos, havendo uma relação estreita entre eles.

A respeito da adoção da Teoria Social Cognitiva como âncora de seus modelos básicos, Lent e cols. (1994) enfatizam que ela tem sido testada em diversos âmbitos, uma vez que suas pressuposições são factíveis de aplicação em contextos específicos. Os autores também indicam que o fato da TSC priorizar a capacidade humana de modular os próprios comportamentos não minimiza a importância de fatores afetivos, desenvolvimentais, biológicos e de outras influências ambientais. Ao contrário, os autores integram essas variáveis ao modelo, tentando encontrar os meios pelos quais elas influenciam o comportamento de carreira. Além disso, Lent e cols. (1994) destacam que três dos principais construtos da TSC, a saber, autoeficácia, expectativas de resultados e objetivos, assumem importância na TSCDC no que tange à mediação entre comportamentos, características pessoais e ambiente.

Ao discorrer sobre os processos de interação das pessoas com seus ambientes, Lent e cols. (1994) fazem uma crítica a outras visões sobre o desenvolvimento de carreira, que, influenciadas por teorias comportamentalistas, compreendem o comportamento vocacional

como subproduto da interação entre pessoa e ambiente, diferentemente da reciprocidade triádica, aceita pela TSCDC. Outra crítica que os mesmos autores teceram a respeito do tema é que os modelos teóricos de desenvolvimento de carreira existentes naquele momento tendiam a compreender as variáveis pessoais em termos de traços relativamente globais e estáticos e, assim, poderiam não capturar adequadamente as interações dinâmicas que ocorrem entre a pessoa em desenvolvimento e seus ambientes complexos e modificáveis, falhando na tentativa de explicar a plasticidade do comportamento humano. Portanto, afirmam que o diferencial da TSCDC em relação às outras teorias construídas até então é que esta enfatiza as capacidades agênticas pessoais, as contingências e a especificidade dos comportamentos relacionados à carreira em dadas situações.

Lent e cols. (1994) afirmam que o modelo da TSCDC é um avanço da proposta de Hackett e Betz (1981), no qual primeiramente a autoeficácia foi aplicada ao contexto das escolhas profissionais. Tal avanço se deu ao se agregar outros construtos e concepções da TSC e a formação dos três modelos diferentes, mas interligados, buscando uma melhor explicação dos processos de formação dos interesses, escolha da profissão e performance profissional/acadêmica. A seguir, será apresentado o modelo referente às escolhas acadêmicas e profissionais, que é o foco do presente trabalho, sendo explicadas também a formação dos interesses e a performance.

Os autores definem os interesses profissionais como padrões de preferências, rejeições e indiferenças a respeito de ocupações e atividades relacionadas à carreira. No modelo, Lent e cols. (1994) afirmam que, ao longo da infância e adolescência, as pessoas observam outras realizando diversas tarefas ocupacionais, bem como têm experiências com atividades lúdicas, acadêmicas e culturais em que podem ou não ser reforçadas. Esse processo tende a gerar nas pessoas percepções de que fazem algumas coisas melhor que

outras e, assim, criam a expectativa de receber recompensas a partir da execução de determinadas atividades, o que influenciará a formação dos interesses profissionais.

O modelo de escolha de carreira de Lent e cols. (1994) parte de um modelo causal que pode ser observado na Figura 2. O modelo sugere que a autoeficácia e as expectativas de resultado constituem seu ponto central. Essas variáveis são constituídas a partir de experiências de aprendizagem anteriores, ocorridas desde o nascimento, e influenciadas por fatores pessoais, tais como predisposições genéticas, raça, gênero e questões físicas. Além disso, as experiências de aprendizagem também sofrem influências sociais e culturais, da família e escola, por exemplo. Essas aprendizagens incluem experiências próprias e também vicárias, ou seja, o que se aprende por meio de observação de outras pessoas. Embora essas experiências ocorram ao longo de toda a vida, os autores destacam a importância desse processo especialmente na infância e adolescência por serem fases em que as aprendizagens ocorrem com maior intensidade e, a partir daí, a pessoa define suas percepções de eficácia, o que espera do mundo e sua forma básica de pensar, comportar e sentir.

A TSCDC postula, então, que a partir desse jogo dinâmico de aprendizagens e trocas de influências constantes entre a pessoa, seu comportamento observável e o ambiente, ela começa a preferir determinadas atividades e rejeitar outras, processo já descrito quando abordado o desenvolvimento dos interesses. Deve-se destacar que os interesses por atividades profissionais não são restritos a determinadas áreas ou profissões específicas, uma vez que ao longo do processo de desenvolvimento dos interesses a pessoa pode ter experiências que reforcem sua percepção de habilidade e preferências por atividades diferentes, tais como ciências exatas e artes, por exemplo. Entretanto, a depender das influências que atuaram durante o processo, a pessoa pode ter aprendido que as artes

devem ter um papel apenas de entretenimento e, assim, não perceber esse interesse como relativo a uma profissão.

A partir dos interesses, a pessoa forma, então, intenções de escolha que podem ou não vir a se tornar comportamentos efetivos de escolha. Nessa parte do processo são inseridas influências que os autores chamam de proximais contextuais, relativas às situações ambientais que ocorrem concomitantemente ao estabelecimento dos objetivos e execução das ações de escolha. É importante destacar que, segundo Lent e cols. (1994) os objetivos de escolha são entendidos como as intenções de se engajar em uma ação ou série de ações. Já as ações de escolha são comportamentos efetivos no sentido de concretizar a intenção.

O próximo, mas não último passo do processo de desenvolvimento seria a inserção propriamente dita na profissão ou curso escolhido. Diz-se que não é o último pois as experiências relativas ao desempenho no curso ou profissão escolhidas re-entrarão no modelo como novas aprendizagens e, portanto, poderão exercer influência nas crenças de autoeficácia e nas expectativas de resultados, confirmando ou contradizendo o que se acreditava ou se esperava. Por sua vez, esses dois elementos poderão modificar os interesses e gerar novos objetivos e comportamentos de escolha.

Como pode-se perceber, Lent e cols. (1994) deixam clara a relação entre autoeficácia e outras variáveis ou construtos importantes para a TSCDC, tais como expectativas de resultados e objetivos de escolha. De forma destacada, os autores abordam os interesses profissionais, explicitando que a relação entre eles e autoeficácia é direta e que os dois construtos constituem parte fundamental da teoria. Entretanto, os autores em momento algum referem-se diretamente à personalidade, que parece não ocupar um lugar de destaque nem na TSCDC, tampouco nas proposições de Bandura (1977; 1997).

A respeito desse construto psicológico, Arbona (2000) argumenta que, no contexto do desenvolvimento de carreira, a personalidade é uma das variáveis mais avaliadas e sua influência pode ser observada no envolvimento e performance no trabalho. Entre as teorias de personalidade mais estudadas nesse contexto, a autora aponta que o modelo dos Cinco Grandes Fatores (CGF), conhecido na literatura internacional como *Big Five*, é predominante e seus resultados tendem a ser preditivos de diversos aspectos, tais como escolha e desempenho profissional.

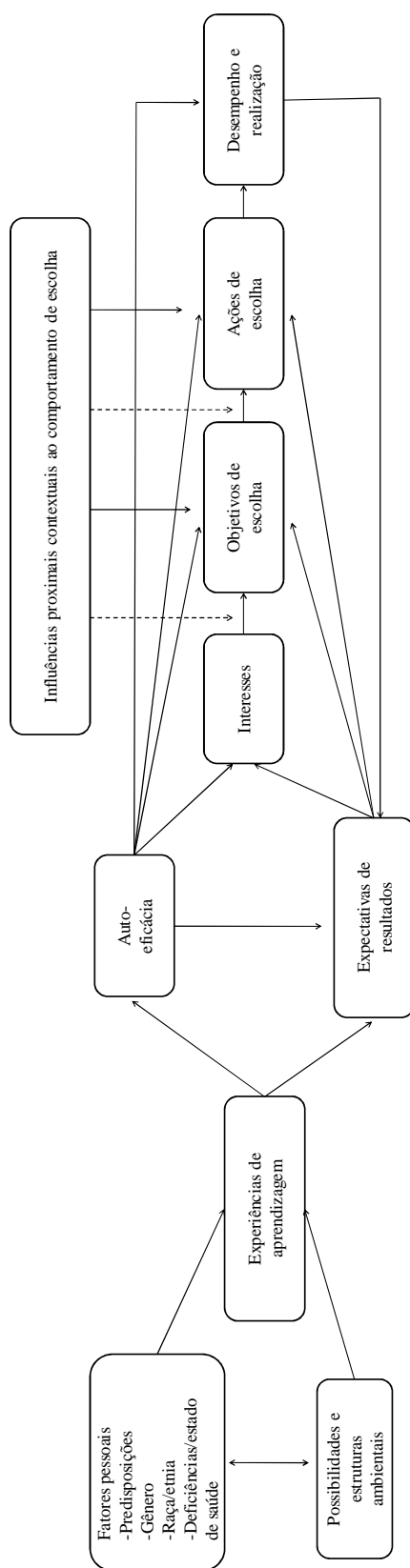


Figura 2. Modelo explicativo da escolha profissional a partir da Teoria Social Cognitiva de Desenvolvimento de Carreira (Fonte: Lent & cols., 1994)

A respeito do modelo CGF, a literatura mostra que ele não foi construído a partir de uma teoria psicológica *a priori*, mas a partir de estudos empíricos, baseados principalmente em estratégias metodológicas como a análise fatorial. Assim, esse modelo teve origem a partir de estudos de Thurstone, na década de 1930, e posteriormente de Cattell, nas duas décadas seguintes. Além deles, outros pesquisadores foram responsáveis por estudos que ajudaram a definir o modelo, tais como McDougall (1932), Fiske (1949), Tupes e Christal (1961/1992) e Borgatta (1964), citados por Nunes, Hutz e Nunes (no prelo). Os estudos foram baseados numa hipótese de que as diferenças individuais mais marcantes entre as pessoas poderiam ser codificadas pela linguagem e, assim, os estudos iniciais se basearam em adjetivos descritores. Esses termos eram organizados em *checklists* e aplicados principalmente em soldados da Força Aérea norte-americana, onde muitas das pesquisas iniciais foram levadas a cabo. Posteriormente, os dados eram analisados buscando-se verificar como os adjetivos se agrupavam, utilizando-se análises fatoriais. É importante perceber que até a década de 1960, tais análises eram feitas manualmente, sendo assim, mais suscetíveis a erros e, mesmo dessa forma, os estudos tendiam a encontrar uma estrutura de cinco fatores (Nunes & cols., no prelo).

Na década de 1980, com o modelo já bem estabelecido empiricamente apesar de discordâncias acerca dos nomes dos fatores, que perduram até os dias atuais, ele foi testado e replicado em outros países além dos Estados Unidos, tais como Alemanha, Portugal, Israel, China, Coréia, Japão, Hong Kong, Filipinas, Turquia, Vietnã, Índia, Rússia e Brasil (Nunes & cols., no prelo). Assim, McCrae e Costa (1997) afirmaram que o acúmulo de evidências sugeria a universalidade do modelo e postularam que os fatores encontrados referem-se às conseqüências psicológicas das experiências humanas ao se compartilhar a vida em grupo, subsidiadas em um arcabouço de características biológicas próprias da espécie humana.

Segundo Costa e McCrae (1992) e Nunes e cols. (no prelo), essas dimensões são denominadas como Neuroticismo, Realização, Abertura para novas experiências, Extroversão e Socialização, que avaliam, respectivamente, o nível de ajustamento emocional e instabilidade; organização, persistência, motivação e responsabilidade para alcançar objetivos; comportamentos exploratórios e a valorização deles; nível de interação social em termos de quantidade e intensidade; e tipo de interação social que varia em um contínuo da compaixão ao antagonismo.

No Brasil, Nunes e cols. (no prelo) construíram a Bateria Fatorial de Personalidade (BFP), baseada no modelo dos Cinco Grandes Fatores. Os autores identificaram os cinco fatores em uma amostra de 6599 brasileiros, sendo 65,9% do sexo feminino, com idades entre 10 e 75 anos e média de 23 anos (DP=7,68). No estudo de normatização da Bateria Fatorial de Personalidade, foram também encontrados os cinco fatores, por meio de análise fatorial exploratória, denominados Neuroticismo, Extroversão, Socialização, Realização e Abertura à novas experiências. Seus percentuais de variância explicada variaram entre 3,65 (Abertura) e 7,97% (Neuroticismo), com Alfas entre 0,74 (Abertura) e 0,89 (Neuroticismo).

Em um segundo momento, os itens componentes de cada grande fator foram ressubmetidos à análise fatorial com rotação *direct oblimin*, a partir da qual foram encontradas facetas que integram os fatores. No fator Neuroticismo, foram encontradas quatro facetas, quais sejam, Vulnerabilidade, Instabilidade, Passividade/Falta de energia e Depressão. Em Extroversão, novamente quatro facetas foram extraídas e denominadas Nível de comunicação, Altivez, Dinamismo/Assertividade e Interações Sociais. Do fator Socialização foram extraídas três facetas, que são Amabilidade, Pró-sociabilidade e Confiança. As facetas que compõem o fator Realização são Competência, Ponderação/Prudência e Empenho/Comprometimento. Por fim, as facetas de Abertura são

Interesse por novas idéias, Liberalismo e Busca por novidades. Mais detalhes da construção e dados psicométricos da BFP encontram-se na seção Método desse projeto.

Entretanto, a respeito da avaliação da personalidade baseada nesse modelo, Bandura (1999) esclarece que a crítica da TSC é relativa à forma com que os pesquisadores a têm abordado, ou seja, a partir de uma visão baseada em traços e fatores. O autor afirma que os itens dos inventários reúnem informações descontextualizadas da realidade do respondente e iguais para todos que se submetem à testagem, sem que se considere o ambiente e a história do indivíduo. O autor sustenta suas críticas nas asserções da TSC, especialmente no que toca à reciprocidade triádica e na natureza dinâmica e condicional do comportamento humano, indicando que parece haver uma contradição no fato de se procurar explicar as formas de agir das pessoas a partir de traços globais e estáticos, que preconizam que a individualidade de um configura-se no quão diferente é sua ação em relação à dos outros. Assim, Bandura (1999) sugere que medidas de personalidade que captem o comportamento de forma contextualizada e multifacetada, baseadas em modelos que privilegiem a capacidade agêntica humana como a TSC, podem ter maior poder explicativo e preditivo para providenciar guias para a mudança pessoal.

No mesmo sentido, Cervone (2004) faz uma análise crítica dos modelos mais utilizados na avaliação da personalidade, em especial o CGF. O autor argumenta que, independente da teoria considerada, a avaliação da personalidade deveria atender à dois princípios, a saber, avaliação de processos e características psicológicas exclusivas dos seres humanos e levantamento dos sistemas psicológicos intrínsecos da pessoa que está sendo avaliada. Partindo dessa idéia, Cervone (2004) afirma que os fatores do CGF podem ser observados nos comportamentos de outros mamíferos, especialmente de chimpanzés. Além disso, com relação ao segundo princípio, o modelo também falha, uma vez que apenas classifica as pessoas nos fatores a partir de comparações normativas (interpessoal) e

não se preocupa em explicar a contribuição causal dos traços para o comportamento da pessoa. Assim, o autor afirma que a avaliação da personalidade, segundo essa perspectiva, teria um importante valor científico, mas baixa relevância clínica, referindo-se especialmente à dos terapeutas comportamentais-cognitivos.

Seguindo-se a essa crítica, Cervone (2004) apresenta uma alternativa para a avaliação da personalidade, baseando-se na perspectiva sociocognitiva. Em sua proposta, o autor sugere que a avaliação da personalidade deve seguir cinco princípios, privilegiando o levantamento de características intrapessoais e de sistemas cognitivos envolvidos na execução de comportamentos e de sua variabilidade contextual. Portanto, Cervone (2004) indica que, em uma avaliação da personalidade segundo a perspectiva sociocognitiva, é necessário (a) distinguir entre a avaliação de estruturas internas de personalidade e tendências comportamentais observáveis, uma vez que pessoas podem ter comportamentos parecidos por diferentes razões; (b) avaliação dos determinantes pessoais da ação, devendo-se incluir medidas de crenças, objetivos e habilidades autorregulatórias; (c) avaliar separadamente diferentes variáveis, evitando agregar em um mesmo índice diversas características ou funções psicológicas como, por exemplo, incluir em uma medida geral de ansiedade subescalas de estados emocionais, reações fisiológicas, cognições disfuncionais e comportamentos de aproximação ou evitação; (d) emprego de avaliações que sejam sensíveis às idiosincrasias individuais, uma vez que o conteúdo das cognições que subsidiam comportamentos topologicamente iguais podem variar completamente de pessoa para pessoa e; (e) avaliação contextual, ou seja, considerar a variabilidade dos pensamentos e ações nos contextos e situações nos quais as pessoas vivem suas vidas (comparação intrapessoal).

A respeito dessa proposta de Cervone (2004), pode-se afirmar que ela é interessante para uma avaliação mais idiosincrática e certamente traria informações muito úteis e mais

aprofundadas a respeito do funcionamento cognitivo e comportamental das pessoas, com uma possível relevância para a pesquisa e prática clínica. Além disso, pode-se perceber também que ela é fruto da crítica dos autores da abordagem a respeito de outras visões, o que lhe dá um caráter teórico e epistemologicamente coerente. Entretanto, observa-se uma dificuldade para operacionalizar tal proposta, uma vez que ela é abrangente o suficiente para incluir desde avaliações muito específicas até observações contextuais da pessoa nos ambientes e situações da “vida real”, o que a torna, ao menos até o presente momento, impraticável como um todo.

Nessa direção, apesar das críticas a respeito da avaliação da personalidade da forma tradicional e de diferenças epistemológicas entre a TSC e principalmente o modelo CGF, há autores que buscam estudar formas de utilizá-las conjuntamente. Nessa direção, visando discutir as questões relativas à personalidade e sua integração à TSC, Romero (2005) afirma uma tendência dos autores dessa abordagem em criticar as teorias fatoriais por seu caráter estático e apenas descritivo e por não considerar os aspectos mais dinâmicos do comportamento tampouco as estratégias e processos cognitivos que estão na base das ações observáveis. Além disso, a crítica de forma geral recai também no caráter biológico dos CGF, cujos teóricos parecem desconsiderar as interações tríadicas, fundamentais para a TSC. A autora, que aponta Bandura e Cervone como os maiores opositores à integração dos traços às respectivas abordagens, afirma que outros autores, em especial, McAdams, empreenderam esforços no sentido de incentivar tal integração, por meio de níveis de variáveis.

Segundo McAdams (1996, citado por Romero, 2005), os traços poderiam ser dispostos num nível inicial e mais superficial, sendo seu uso prático indicado em situações em que um conhecimento rápido de uma pessoa seja necessário. Num segundo nível seriam encontradas variáveis tais como valores, crenças, esquemas, estratégias de enfrentamento,

habilidades autorregulatórias, habilidades específicas, entre outras. Por fim, no terceiro nível estaria a história de vida das pessoas, no qual seria possível investigar os processos longitudinais envolvidos na formação e continuidade das características pessoais. Assim, Romero (2005) finaliza apontando a necessidade de estudos que busquem integrar as diferentes teorias de personalidade, buscando identificar os pontos de intersecção entre elas.

Portanto, como pode ser observado, apesar das críticas assertivas que Bandura (1999) e Cervone (2004) fazem à própria noção de personalidade e às suas abordagens baseadas em traços, estudos têm sido feitos evidenciando relações entre construtos sociocognitivos e personalidade. Mais especificamente no que se refere à TSCDC, autores têm se debruçado sobre a tarefa de compreender o papel da personalidade na mediação entre os processos de formação de interesses profissionais, estabelecimento de objetivos e performance.

Larson e Borgen (2006) afirmam que a personalidade, no contexto da TSCDC, está inserida como um fator pessoal pré-existente que precede o desenvolvimento da autoeficácia (ver Figura 2), configurando-se como seu gatilho acionador. Os autores citam que apesar do papel secundário que foi dado à personalidade na TSCDC, vários estudos teóricos e principalmente empíricos encontraram relações que associam forte e significativamente os traços aos interesses. Assim, se a autoeficácia encontra-se na base da formação dos interesses e esses são relacionados à personalidade, logo o papel da personalidade provavelmente seja de moderar o efeito da autoeficácia na formação dos interesses.

Ao estudar modelo teórico da TSCDC, Cupani e Pérez (2006) buscaram investigar a contribuição dos interesses profissionais, autoeficácia e da personalidade na explicação das metas de escolha profissional em uma amostra de 268 estudantes do último ano do ensino médio da Argentina. Para tanto, utilizaram o *Inventario de Personalidad 16PF-IPIP*, o *Cuestionario de Interesses Profesionales 4 (CIP-4)*, o *Inventario de Autoeficacia para*

Inteligencias Múltiples (IAMI) e o *Cuestionario de Intenciones de Elección de Carreras (CIEC)*. Inicialmente, foram aplicados o 16PF-IPIP, o CIP-4 e o IAMI e, dois meses depois, o CIEC, tendo sido realizadas análises de regressão por passos, sendo as variáveis independentes incluídas no modelo segundo as pressuposições da TSCDC, ou seja, inicialmente os traços de personalidade, depois autoeficácia e, por fim, os interesses profissionais.

Os escores das escalas da CIEC foram incluídos como variáveis dependentes (VD), sendo gerados cinco modelos independentes. No primeiro, a variável dependente foi o fator Carreira Tecnológicas (CIEC), sendo que os traços de personalidade, a autoeficácia e os interesses contribuíram com um total de 55,6% de explicação da variância. No segundo passo, Calidez (16PF-IPIP) e Musical (CIP-4) contribuíram de forma negativa, enquanto que Lógico-Matemática e Sinestésico-Corporal (IAMI) se relacionaram de forma positiva. No segundo modelo, a variável dependente foi a escala Carreiras Médicas (CIEC), e personalidade, autoeficácia e interesses explicaram um total de 57% de variância. Nesse modelo, o segundo passo da regressão indicou que o comportamento de eleição de carreira teve relação negativa da escala Intrapessoal e positiva da Naturalista (IAMI).

No terceiro modelo, a variável independente foi a escala Carreiras Humanistas, sendo que personalidade, autoeficácia e interesses explicaram 44,3% do total de variância da VD. Em seguida, Estabilidade e Intelecto contribuíram negativamente, enquanto Assertividade (16PF-IPIP) contribuiu positivamente. As escalas Aconselhamento e Orientação, Comunicação, Idiomas e Natureza do CIP-4 também foram incorporadas ao modelo explicativo. No modelo em que a variável dependente foi a escala de Carreiras Sociais, os traços de personalidade não foram significativos. Já a autoeficácia e os interesses explicaram juntos 40% da variância. Em seguida, as escalas Interpessoal (IAMI) e Empresas, Aconselhamento e Orientação, Comunicação, Humanidades e Leis (CIP-4)

mostraram se associaram positivamente ao modelo. Por fim, o último modelo teve como variável dependente Carreiras Artísticas, sendo que novamente a personalidade não foi significativa, e autoeficácia e interesses explicaram 44% da variância do comportamento de eleição de carreiras. Nos passos seguintes, a escala de autoeficácia Espacial e as escalas de interesse Tecnologia, Artes e Aconselhamento e Orientação contribuíram significativa e positivamente para a explicação da variância do modelo. Os autores concluíram que o modelo teórico da TSCDC parece ter suporte empírico, inclusive no que toca à integração da personalidade ao modelo, embora apontem como limitação o fato de terem testado apenas em parte o modelo, sem ter considerado variáveis importantes, como as expectativas de resultado e experiências de aprendizagem.

Na mesma direção, Rogers e Creed (2010) basearam-se na TSCDC para investigar os preditores de ações de escolha de carreira, mais especificamente comportamentos de planejamento e exploração. Para tanto, os autores delinearam uma pesquisa longitudinal, em que, inicialmente (T1), participaram 819 estudantes de 10^a, 11^a e 12^a séries, equivalente aos anos do ensino médio brasileiro, de duas escolas privadas em Queensland (Austrália). Aproximadamente seis meses depois (T2) 631 estudantes que participaram da primeira etapa voltaram a responder parte da pesquisa e compuseram a amostra do estudo. Todos os participantes completaram nos dois momentos o *Career Development Inventory* (CDI), que avalia planejamento e exploração de carreira, a *Career Decision-Making Self-Efficacy Scale* (CDMES) e escalas não padronizadas para avaliar expectativas de resultados, objetivos e suportes de carreira. Além disso, os participantes em T1 tiveram suas personalidade avaliadas pelo NEO Five-Factor Inventory.

Os autores analisaram os dados por meio de análise de regressão múltipla e testaram se as variáveis de carreira, personalidade e sociodemográficas prediziam planejamento e exploração de carreira. Para planejamento de carreira, as variáveis explicaram 61%, 68% e

55% da variância, respectivamente para 10^a, 11^a e 12^a séries. Autoeficácia para escolha profissional e objetivos foram as variáveis que mais explicaram em todas as séries. Além desses, o fator de personalidade Socialização, na 10^a série, e experiências de trabalho e Extroversão, na 12^a, também se associaram positivamente com planejamento de carreira. A respeito da exploração de carreira, a explicação da variância foi um pouco menor, entre 29% e 36%, sendo que Autoeficácia para escolha profissional foi a única variável que se mostrou significativa em todas as séries. Idade e suportes de carreira na 10^a série, idade, objetivos de carreira e Extroversão na 11^a, e suportes de carreira na 12^a série também foram preditores de exploração de carreira.

No segundo momento da pesquisa, os autores utilizaram o mesmo procedimento estatístico para verificar os efeitos das mudanças nas variáveis preditoras ocorridas entre T1 e T2 em planejamento e exploração de carreira. Para planejamento, a variância explicada variou de 26% a 39% entre as séries, verificando-se que mudanças positivas em autoeficácia associaram-se a mudanças positivas também em planejamento de carreira nas três séries. Na 10^a série, observou-se que maiores escores em Neuroticismo relacionaram-se com decréscimos em planejamento de carreira. Na 11^a série aumentos nos escores de suportes associaram-se com acréscimos em planejamento. Com relação à exploração de carreira, as variâncias ficaram entre 14% e 18%. Mudanças positivas em autoeficácia associaram-se positivamente com mudanças em exploração de carreira nas três séries. Na 10^a série, foi observado também associação positiva com mudanças em suportes de carreira. Na 11^a série a associação observada foi entre aumentos em expectativas de resultado e exploração e, finalmente, na 12^a série observou-se que decréscimos em Extroversão associaram-se a diminuição nos escores de exploração de carreira. Os autores concluem afirmando que seus resultados vão ao encontro dos pressupostos da TSCDC e que sua

contribuição foi a inclusão de variáveis sociodemográficas e de personalidade na explicação das ações de escolha profissional.

Outra pesquisa sobre as relações entre autoeficácia, interesses profissionais, personalidade e comportamentos de escolha de carreira, a partir do ponto de vista da TSCDC, foi o conduzido por Nauta (2007), que realizou um estudo buscando verificar as relações entre os construtos e suas interações como antecedentes da exploração de carreira. Para tanto, 113 estudantes universitários responderam aos instrumentos de autoeficácia, interesses e personalidade e, 18 meses depois, nova coleta foi realizada, buscando avaliar a exploração de carreira dos mesmos estudantes. Os resultados mostraram que interesses artísticos, realísticos e convencionais; abertura à experiência e autoeficácia foram relacionados positivamente com exploração de carreira, sendo que interesses investigativos e empreendedores, além do fator de personalidade extroversão, mostraram-se negativamente correlacionados. A autora conclui afirmando que conhecer as relações entre autoeficácia, interesses e personalidade pode auxiliar no planejamento de intervenções específicas, principalmente no sentido de se criar estratégias que se adequem às necessidades de pessoas com determinados perfis, provindos dessas avaliações.

Nesse capítulo, pretendeu-se atualizar o leitor a respeito de duas teorias que buscam explicar o desenvolvimento de carreira, com foco nas escolhas ao longo de todo o processo. Além disso, pretendeu-se também refletir sobre os construtos e variáveis aí implicadas, tais como os interesses profissionais e a personalidade. No capítulo seguinte, será apresentado o conceito da autoeficácia ao domínio específico da escolha profissional e serão discutidas algumas questões a respeito de sua avaliação e relação com outras variáveis.

Capítulo 2 – A Autoeficácia no domínio específico da Escolha Profissional

Como o construto autoeficácia tem como uma de suas principais características o fato de ser aplicável à domínios específicos (Bandura, 1977), percebe-se que existem diversas medidas do construto no contexto da escolha profissional. Por exemplo, Cupani e Pérez (2006) utilizaram em sua pesquisa um inventário de autoeficácia para inteligências múltiplas, que avalia a percepção de capacidade das pessoas para realizar tarefas que demandem as oito inteligências propostas por Gardner (1999, citado por Cupani & Pérez, 2006), quais sejam, Linguística, Lógico-matemática, Espacial, Musical, Interpessoal, Cinestésico-corporal, Intrapessoal e Naturalista. Outro exemplo é o estudo de Nunes (2009), em que foi desenvolvida a Escala de Autoeficácia para Atividades Ocupacionais (EAAOc), sendo que as atividades avaliadas eram relativas aos seis tipos de interesses de Holland (1963, citado por Nunes, 2009), a saber, Realista, Investigativo, Artístico, Social, Empreendedor e Convencional. Em síntese, essa escala avalia quão bem a pessoa se julga capaz de realizar atividades profissionais do tipo Realista, como trabalhar em ambientes abertos, ou Artístico, como tocar um instrumento, por exemplo.

Portanto, os estudos citados anteriormente diferem-se da presente proposta, uma vez que o objetivo desse trabalho é construir uma escala para avaliar autoeficácia para escolha profissional, conceituada como a confiança dos indivíduos para se engajar em tarefas de decisão profissional. A esse respeito, Hackett e Betz (1981) e Taylor e Betz (1983) introduziram a investigação nesse domínio a partir do desenvolvimento de uma escala padronizada, a *Career Decision-Making Self-Efficacy Scale* (CDMSES). É importante esclarecer que, para fins de padronização da linguagem, o termo em inglês *career decision-making self-efficacy* será compreendido, na presente dissertação, como autoeficácia para escolha profissional.

Na construção do instrumento, Taylor e Betz (1983) basearam-se no modelo de maturidade de carreira de Crites (1969), e construíram os itens baseando-se nas cinco competências para escolha profissional propostas pelo autor, quais sejam, Correta Autoavaliação, Coleta de Informações Ocupacionais, Seleção de Objetivos, Planejamento do Futuro e Solução de Problemas, utilizando escala Likert de 11 pontos. Nos estudos psicométricos, os autores encontraram correlações negativas entre autoeficácia para decisão de carreira com níveis gerais de indecisão ($r=-0,44$) e, por meio de análise fatorial, encontraram uma solução de quatro fatores, mas pouco relacionados com a proposta de Crites (1969). Os autores consideraram tal estrutura questionável, sugerindo-se que a escala avalie o construto como um domínio geral. Quanto à precisão, o coeficiente Alfa de Cronbach encontrado foi excelente (0,97).

Peterson e delMas (1998) buscaram verificar a validade e precisão da CDMSES verificando sua estrutura fatorial em uma amostra de estudantes universitários com necessidades adicionais de conteúdos do ensino secundário, chamados de *underprepared students*. Foram participantes do estudo 418 estudantes nessas condições, sendo 52% do sexo feminino e idades variando entre 18 e 48 anos, sendo 25% da amostra com mais de 24 anos, que responderam à versão completa da CDMSES. Os participantes foram randomicamente divididos em dois grupos que, após a exclusão de casos que não responderam a todos os itens, foram compostos por 178 e 191 pessoas, respectivamente. Os resultados, obtidos por análise de componentes principais com rotação varimax, indicaram uma estrutura que foi melhor representada por dois fatores, que no grupo 1 explicaram 50% da variância, enquanto que no grupo 2, a porcentagem foi de 52%. É importante notar que, para o grupo 1, o primeiro fator contribui com 45% da variância e o segundo, 5%. Já para o grupo 2, o primeiro fator explicou 48% e o segundo, 4% da variância.

Em seguida, os autores buscaram identificar a possibilidade de se reduzir a escala a partir da seleção dos melhores itens, segundo suas cargas fatoriais, tendo 0,40 como ponto de corte. Assim, os autores selecionaram 16 itens que cumpriam esse critério e procederam nova análise fatorial, que indicou a presença de dois fatores, sendo que o primeiro explicou 50% e 52% da variância e o segundo fator contribuiu com mais 10% e 11% para os grupos 1 e 2, respectivamente. O fator 1 foi denominado Coleta de Informações (*Information gathering*) e ficou com 10 itens, e o fator 2, denominado Tomada de Decisão (*decision making*), compôs-se com os outros seis itens. Com relação à precisão, o Alfa de Cronbach para a amostra completa na escala com 50 itens foi de 0,97 e para a versão com 16 itens o coeficiente foi de 0,93. Para os fatores, o Alfa foi de 0,92 para Coleta de Informações e 0,88 para Tomada de Decisão.

O estudo de Watson, Brand, Stead e Ellis (2001) testou se a aplicabilidade das cinco subescalas se justificavam na África do Sul. Dessa forma, a amostra foi composta por 364 estudantes (235 mulheres), com média de idade de 18,1 anos (DP=0,81), matriculados no primeiro ano de uma universidade sul-africana, em diversos cursos. Os autores investigaram a consistência interna da escala, que no escore geral foi de 0,91 enquanto que entre as subescalas o Alfa mais baixo foi em Autoconhecimento, 0,70. Eles também realizaram Modelagem de Equação Estrutural para testar o modelo de cinco fatores e como os itens comporiam cada fator a partir dos dados coletados, sendo que os dados não se adequaram ao modelo. Assim, eles concluem que, de acordo com o que outros estudos já demonstraram em outros países e culturas, a autoeficácia para escolha profissional parece mesmo ser melhor avaliada por meio de um único fator.

Creed, Patton e Watson (2002) buscaram avaliar a equivalência transcultural da estrutura da CDMSES, em sua forma reduzida (25 itens), comparando-se os resultados de 979 estudantes de duas escolas, uma australiana e outra sul-africana, entre a 8ª e 12ª séries,

sendo 57,5% australianos. A média de idade ficou em 15,4 (DP=1,44) para os estudantes australianos e 15,3 (DP=1,41) para os sul-africanos. Os autores procederam análises fatoriais separadamente por amostra, sendo que chegaram a soluções fatoriais paralelamente correspondentes, com quatro fatores, cujas variâncias explicadas foram de 54,9% na amostra australiana, e 53,8% na sul-africana. O primeiro fator foi chamado de *Information Gathering* (coleta de informações), o segundo, de *Decision-making* (tomada de decisão), o terceiro fator foi denominado de *Problem solving* (resolução de problemas), e por fim, o quarto fator foi constituído em ambas as amostras por apenas dois itens, sendo considerado pouco confiável e ininterpretável. Por fim, os autores encontraram diferenças significativas entre os países, apontando para escores mais altos dos estudantes sul-africanos, exceto para a 12ª série, na qual os australianos apresentaram maiores médias. Com relação ao gênero, nenhuma diferença significativa foi encontrada.

Ao avaliar a autoeficácia para escolha profissional em estudantes chineses do equivalente ao ensino médio brasileiro, Hampton (2006) encontrou relações positivas entre esse construto e autoeficácia geral. Por outro lado, o autor não encontrou dados que relacionassem a autoeficácia para escolha profissional com idade, gênero ou variáveis educacionais. Com relação à consistência interna, um coeficiente Alfa de 0,93 foi obtido, atestando sua precisão.

No mesmo estudo, Hampton (2006), que utilizou a versão reduzida da escala (25 itens) procedeu uma análise fatorial exploratória, utilizando rotação varimax. Quatro fatores foram encontrados, com variância explicada total de 57%. Vários dos itens carregaram em mais de um fator com cargas acima de 0,30, sendo que o fator 1 foi composto basicamente por itens relativos originalmente às competências de autoavaliação e seleção de objetivos e o fator 2 por itens de planejamento. O terceiro fator contou com itens de informações ocupacionais e o quarto agrupou apenas três itens, sendo dois de resolução de problemas e

um de planejamento. O autor argumenta no sentido de se considerar a medida da autoeficácia para escolha profissional como um domínio geral.

No contexto mexicano, Ramírez e Canto (2007) tiveram como objetivo desenvolver e avaliar uma escala de autoeficácia para escolha profissional, baseada na versão espanhola da CDMSES e com adaptações para aquele contexto cultural. O estudo contou com a participação de 343 estudantes de duas diferentes escolas e os resultados revelaram que foram encontrados cinco fatores, correspondentes às cinco competências de Crites, que juntos explicaram 42,2% da variância. Contudo, o primeiro fator, Autoconhecimento, explicou um total de 30,4% e os demais fatores explicaram entre 2,4% e 3,9%. Além disso, o Alfa de Cronbach da escala total foi 0,95, enquanto que as subescalas variaram entre 0,79 (Autoconhecimento) e 0,88 (Planejamento). Os autores concluem afirmando que, apesar de a estrutura de cinco fatores ter sido encontrada, o primeiro fator, Autoconhecimento, tem um peso muito grande na explicação do construto.

Chaney, Hammond, Betz e Multon (2007) tiveram como objetivo estudar a estrutura fatorial da CDMSES, em uma amostra de afroamericanos. A amostra foi composta por 220 estudantes universitários afro-americanos dos quais 66% eram do sexo feminino e 34% eram do sexo masculino. A idade média foi 21,3 (DP=4,4), variando entre 18 e 46.

As médias e desvios-padrão nas escalas foram comparadas com os dados da amostra normativa e os resultados mostraram que houve diferença estatisticamente significativa, todos em favor da amostra afroamericana, em todas as subescalas originais, exceto Solução de problemas e a pontuação total. Continuando, uma análise fatorial exploratória foi feita por meio de uma análise de componentes principais, resultando em quatro fatores com *eigenvalues* maior que 1 e um de 0,973. A proximidade deste último valor para o corte típico de 1,0 e o fato de que o gráfico de sedimentação tenha suportado tanto a estrutura com quatro e com cinco fatores, sugeriu-se que fossem analisadas ambas as soluções.

Ambos os conjuntos fatoriais foram rodados utilizando rotação varimax com normalização Kaiser. As percentagens de variância que foram contabilizadas foram de 21%, 16%, 15% e 10% para a solução de quatro fatores, e 14,9%, 14,4%, 14%, 13,8% e 8,4% para a solução de cinco fatores.

Em nenhum destes casos os fatores foram consistentes com a teoria de maturidade de carreira de Crites. As cargas fatoriais da solução de quatro fatores foi considerada mais interpretável e teoricamente consistente. Dez itens carregaram no fator 1, respondendo por 21% da variância, sendo que ele continha itens de todas as cinco subescalas teóricas; 7 itens carregaram no fator 2, que inclui itens das subescalas seleção de objetivos, correta autoavaliação e coleta de informação profissional, enfatizando a autoavaliação de habilidades e itens relacionados à determinação de um estilo de vida e escolher uma profissão que acomode esse estilo de vida; 6 itens carregaram no fator 3, incluindo coleta de informação profissional, planejamento de futuro e resolução de problemas, concentrando-se em conhecer as opções de carreira e gerir o processo de procura de emprego, e 2 itens de resolução de problemas foram carregados no fator 4. Assim, os autores sugerem que o fator 1 pode ser considerado uma medida geral de autoeficácia de carreira. O Alfa para estes fatores foram calculados, sendo 0,91 para o primeiro fator (10 itens), 0,88 para segundo (7 itens), 0,86 para terceiro (6 itens) e 0,72 para o quarto e último fator, com dois itens. As conclusões se dão no sentido de que o construto deve ser estudado com outras amostras, inclusive com outras minorias, especialmente com estudos que prevejam a possibilidade de intervenções.

Em outro estudo, Luzzo (1993) investigou as características psicométricas da escala em uma amostra composta por 233 estudantes universitários (162 mulheres), com idade média de 24,7 anos (DP= 7,3). A validade convergente foi testada por meio de correlações com uma escala de habilidades, que não foi significativa, e outra de atitudes de decisão de

carreira, enquanto que a de construto foi avaliada por meio de correlações com idade e média escolar, que foram significativas e positivas, e diferenças entre gêneros, que não foram significativas. A precisão foi estimada por meio da verificação da consistência interna e correlações item-total para a amostra total, e teste-reteste para aproximadamente 20% da amostra, que foram reavaliados um mês e meio depois da primeira aplicação. Os resultados evidenciaram bons índices de precisão, com consistência interna de 0,93 e correlação item-total acima de 0,50 para 92% dos itens, enquanto que o coeficiente do teste-reteste ficou em 0,83 entre a primeira e a segunda aplicação. Assim, o autor indica que os resultados suportam a validade e a precisão do instrumento em amostras universitárias.

Já a proposta de Srsic e Walsh (2001) foi explorar relações entre autoeficácia para escolha profissional e os interesses profissionais. Participaram do estudo 200 mulheres, estudantes de um curso de introdução à Psicologia em uma universidade norte-americana, com média de idade igual a 19,5 anos. Os instrumentos utilizados foram a CDMSES (versão de 50 itens) e o *Self-directed Search* (SDS), que avalia os interesses segundo a tipologia hexagonal de Holland. A partir dos escores no SDS, foi possível dividir as participantes em três grupos, a saber, Congruentes (quando os dois primeiros códigos do hexágono são adjacentes), Incongruentes (quando os códigos são opostos) e Indecisas (quando os códigos não encontram-se nem adjacentes, nem em posições opostas). Assim, foram realizadas ANOVAS e provas de Tukey, que identificaram que as mulheres indecisas obtiveram significativamente menores escores em autoeficácia do que aquelas classificadas como Congruentes.

O objetivo de Stacy (2003) foi examinar a relação entre os escores na CDMSES de estudantes universitários e alguma características demográficas. A amostra foi composta por 382 pessoas em final de curso de um universidade pública do estado de Louisiana, Estados Unidos. Junto com o CDMSES, cada aluno também respondeu a questões

demográficas quanto ao sexo, idade, estado civil, raça, número de filhos, quantidade de mudanças em cursos universitários e participação em atividades de planejamento de carreira oferecidas pela universidade. A idade dos participantes variou de 20 a 54 com $M=23,69$ ($DP=5,24$) e a maioria (61,1%) era do sexo feminino. Do total, 74,9% indicaram ser solteiros, 22,2% disseram ser casados e 79,8% disseram não ter filhos. Os entrevistados eram predominantemente brancos (75,6%) e negros (19,4%), sendo que os outros 5% foram distribuídos entre hispânicos (1,8%), índios (1,3%), Asiáticos (1,3%), e 0,8% não indicaram. Sobre os cursos, os quatro com maiores frequências foram Administração, Educação, Enfermagem e Biologia. Os alunos foram convidados a identificar todas as atividades relacionadas com planejamento de carreira que eles participaram com base em uma lista de atividades atuais e anteriores oferecidas na universidade, sendo que o número de atividades variou de 0 a 7 com $M = 1,27$ ($DP = 1,33$). Mais de metade dos inquiridos afirmou que tinha mudado suas opções de curso entre uma e três vezes durante sua carreira universitária.

Os resultados indicaram que houve diferenças significativas entre os sexos em todas as cinco subescalas no CDMSES, sendo que as mulheres tiveram escores significativamente maiores que os homens em todas. Sobre as variáveis demográficas, os resultados mostraram apenas uma relação significativa, que foi negativa entre o número de mudanças de cursos e a subescala Seleção de Objetivos.

Análises de variância realizadas sobre o estado civil e os grupos étnicos não revelaram diferenças significativas, já entre a Escala e as escolhas por cursos foram encontradas diferenças significativas na Informação ocupacional, Seleção de objetivos e Planejamento. Aqueles entrevistados que haviam declarado a preferência por habilitação em Educação tiveram significativamente mais pontos nas subescalas Informação

Ocupacional, Seleção de Objetivos e Planejamento que os alunos que haviam declarado outras habilitações, como Administração, Ciência e Tecnologia e Artes.

Quanto à relação entre autoeficácia para escolha profissional e indecisão profissional, Creed, Patton e Prideaux (2006) estudaram as relações causais entre esses construtos, hipotetizando, de acordo com os pressupostos da TSCDC, que mudanças na autoeficácia ao longo do tempo estariam associadas de forma causal com mudanças na indecisão profissional. Para tanto, os pesquisadores aplicaram, num primeiro momento, os instrumentos em 223 estudantes da oitava série de uma escola na Austrália e, dois anos depois, reaplicaram em 166 estudantes, quando já cursavam a 10ª série, tendo participado da pesquisa inicialmente. Utilizando análise de variáveis latentes, os resultados demonstraram que, ao contrário das expectativas, não foi constatada relação causal entre os dois construtos, embora associações significativas tenham aparecido.

Reese e Miller (2006) investigaram os efeitos de um curso de desenvolvimento de carreira na autoeficácia para escolha profissional de estudantes universitários indecisos. No total, participaram 96 estudantes, sendo 30 participantes do curso, que foi planejado para atender alunos indecisos sobre a continuidade nos estudos, e 66 alunos de um curso de introdução à Psicologia, utilizados como controle. A média de idade dos participantes foi de 19 anos. O curso, que contava como crédito para os alunos da graduação, acontecia em encontros semanais, com 50 minutos de duração, durante 15 semanas e era conduzido por dois doutorandos e um mestrando. As atividades foram baseadas nas cinco competências de Crites (1961) e incluíram avaliação psicológica, leituras, atividade em grupo e palestras. Os resultados indicaram que no pré-teste os grupos não se diferenciaram, sendo que no pós-teste foram encontradas diferenças significativas em todas as subescalas e no escore geral da CDMSES, sempre a favor do grupo que participou do curso, com destaque para a Seleção de Objetivos, cujo escore aumentou de forma mais acentuada. Assim, os autores

afirmam que seus objetivos foram alcançados, realçando a importância de se planejar intervenções teoricamente planejadas e a carência e necessidade de intervenções desse tipo para o público universitário.

A pesquisa de Page, Bruch e Haase (2008) teve o propósito de relacionar os cinco grandes fatores de personalidade com autoeficácia para escolha profissional e verificar o papel do perfeccionismo na predição da escolha profissional. Para tanto, 212 graduandos (119 mulheres) com 21,2 anos em média, responderam a um inventário de personalidade (*The Big Five Inventory*), a duas escalas de perfeccionismo (*Maladaptive/Adaptive Perfectionism Scale*) e a CDMSES – forma abreviada. Os resultados mostraram inicialmente que todas as variáveis avaliadas foram submetidas a análises multivariadas (MANOVA), com relação à idade, gênero, escolaridade e características étnicas, sendo que apenas gênero indicou diferença significativa com relação ao fator de personalidade Neuroticismo, com maiores escores para as mulheres. Quanto às correlações, foram encontrados coeficientes significativos e negativos entre autoeficácia e Neuroticismo ($r=-0,28$) e perfeccionismo desadaptativo ($r=-0,32$), tendo sido observadas correlações significativas e positivas entre autoeficácia e as demais variáveis, com destaque para Extroversão ($r=0,32$) e Realização ($r=0,43$).

Em seguida, foram realizadas análises de regressão hierárquicas e observou-se que no primeiro passo, os fatores de personalidade Extroversão, Abertura e Realização contribuíram de forma positiva para a explicação da autoeficácia para escolha profissional, enquanto que Neuroticismo contribuiu negativamente com a mesma variável. No segundo passo da análise, foram incluídas as variáveis relativas ao perfeccionismo, sendo que o desadaptativo contribuiu negativa e significativamente e o adaptativo, ao contrário, contribuiu positivamente para a explicação da autoeficácia para escolha profissional. Dessa forma, os autores concluem destacando a pequena quantidade de estudos relacionando

variáveis de personalidade com a autoeficácia para escolha profissional e o potencial de utilidade prática que esse tipo de informação pode ter em contextos de orientação.

Tendo em vista o panorama exposto sobre as aplicações da TSCDC, especificamente da autoeficácia, ao contexto da escolha profissional; a ainda pequena visibilidade da teoria no Brasil; e a importância que sua avaliação pode ter em processos de OP, principalmente no que toca ao planejamento de ações adequadas de intervenção, o presente projeto tem o objetivo de construir uma escala de autoeficácia para escolha profissional. Os objetivos específicos serão explicitados em cada etapa.

Capítulo 3 - Etapa 1: Construção e Avaliação Preliminar dos Itens

A etapa 1 teve como objetivos construir os itens que compõem a Escala, avaliar a pertinência teórica e a clareza das instruções e das afirmações, além de avaliar sua estrutura interna. A seguir, serão relatados os procedimentos iniciais de construção dos itens, que resultou na versão inicial da escala.

3.1 - Construção de itens a partir da literatura

O primeiro passo da construção dos itens contou com o levantamento da literatura a respeito do construto estudado. Assim, procedeu-se uma busca na base de dados eletrônica EBSCO, utilizando o termo “*career decision-making self-efficacy*”, localizando-se 193 resumos relacionados ao assunto e 34 artigos completos.

Durante a leitura dos artigos encontrados, verificou-se que um texto publicado por Bandura em 2006 seria especialmente importante nessa etapa, embora não dissesse respeito especificamente ao domínio da escolha profissional. Tratava-se de um capítulo de livro em que o autor indicava diretrizes para a construção de escalas de avaliação de autoeficácia e, como não foi encontrado na primeira busca, realizou-se outra em que foi possível recuperar o texto.

Portanto, Bandura (2006), ressaltando o caráter específico do construto, indica a necessidade dos itens refletirem corretamente o construto no domínio escolhido. Para tanto, a primeira sugestão do autor é sobre a necessidade de se submeter os itens a um rigorosa análise de validade de conteúdo, visando verificar se os itens manifestam a intencionalidade comportamental presente, e não futura, da ação em questão, bem como se as afirmações não englobam outros construtos que podem ser relacionados, tais como autoestima, expectativas de resultados e locus de controle.

Em segundo lugar, Bandura (2006) reafirma a importância da escolha de um domínio específico que seja possível de se operacionalizar em comportamentos sobre os quais as pessoas possam ter algum tipo de controle, pois, segundo ele, são esses comportamentos que determinarão a qualidade do funcionamento naquele domínio. Ainda, o autor ressalta a necessidade de impor níveis de desafio ou obstáculos no conteúdo dos itens, uma vez que se todos os comportamentos listados forem considerados fáceis, não haverá distinção entre os níveis de eficácia. Nesse sentido, ele sugere a inclusão de um campo para se avaliar a dificuldade percebida pelo respondente para realizar o comportamento em questão.

No que toca à graduação da escala, Bandura (2006) indica que o ideal é apresentar possibilidades entre 0 e 100, sendo que cada ponto será igual a uma dezena, ou seja, escala com 11 pontos, variando entre “definitivamente não posso fazer” (0); “moderadamente certo de que posso fazer” (50) e “altamente certo de que posso fazer” (100). O autor justifica sua afirmação dizendo que as escalas com poucas possibilidades de graduação tendem a ser menos precisas e sensíveis às diferenças individuais. Além disso, o autor indica que nas instruções deve ficar claro para o respondente que a avaliação deve ser feita com relação à sua percepção de capacidade no momento da resposta e não baseado em algo que ele poderia fazer ou que poderá fazer no futuro.

Visando evitar vieses nas respostas, Bandura (2006) sugere que a manutenção do sigilo quanto à identificação dos respondentes e ao próprio construto avaliado pode auxiliar que as pessoas dêem respostas mais francas. Sobre a construção dos itens, o autor sugere que os mesmos sejam pré-testados, visando identificar expressões mal escritas ou ambíguas, que devem ser eliminadas ou reescritas. Além disso, todos os itens devem versar sobre um mesmo domínio, sendo que nas análises deve aparecer que os itens são correlacionados uns com os outros e também com o escore total e a precisão pelo Alfa de

Cronbach deve ser alta. Por fim, Bandura (2006) afirma a necessidade de se coletar continuamente evidências de validade que afirme o valor preditivo do construto no domínio de interesse.

Ao se examinar especificamente o construto que é o foco do trabalho, constatou-se que, no contexto estrangeiro, a principal escala utilizada para a avaliação da autoeficácia para escolha profissional é a *Career Decision-Making Self-Efficacy Scale* (CDMSES, Taylor & Betz, 1983). Pôde-se observar que a CDMSES já foi estudada em diferentes países, tais como Estados Unidos (Hackett & Betz, 1981; Taylor & Betz, 1983; Luzzo, 1993), Austrália (Creed, Patton & Prideaux, 2006), China (Hampton, 2006) e África do Sul (Creed, Patton & Watson, 2002), em diferentes versões, tais como a versão completa com 50 itens (Srsic & Walsh, 2001) e a versão reduzida com 25 itens (Reese & Miller, 2006), além de diferentes chaves de resposta, tais como em formato Likert de 11 (Taylor & Betz, 1983) e cinco pontos (Ramirez & Canto, 2007; Betz, Hammond & Multon, 2005).

Além disso, a construção dos itens foi baseada na teoria de Crites (1961) que postulou cinco competências para decisão profissional já apresentadas anteriormente. Entretanto, dados dos trabalhos de Taylor e Betz (1983), Luzzo (1993; 1996), Hampton (2006) e Chaney e cols. (2007), entre outros, suportam que a escala tende a funcionar melhor como uma medida geral de autoeficácia, pois os dados referentes à estrutura fatorial não são conclusivos no sentido de haver evidências empíricas da equivalência à teoria que embasou sua construção. Já outros autores encontraram interpretações alternativas para diferentes soluções fatoriais, tais como Peterson e delMas (1998), Creed e cols. (2002) e Ramírez e Canto (2007). Assim, considerando tais contradições, avaliou-se como coerente a manutenção desse referencial teórico e, baseando-se nas mesmas asserções de Crites (1961), foi iniciado o processo de construção dos itens a partir das leituras e discussões realizadas.

A tarefa de elaboração dos itens foi dividida de forma que a orientadora atuou como juíza para a avaliação da pertinência teórica e clareza da redação. Assim, foram elaboradas pelo autor 49 afirmativas, sendo dez alocadas na categoria “Correta Autoavaliação”, 11 em “Coleta de informações ocupacionais”, nove em “Seleção de objetivos”, nove em “Planejar o futuro” e dez em “Resolução de problemas”.

A análise quanto à pertinência teórica dos itens aos pressupostos da autoeficácia indicou um nível de concordância de 83,6% ente o autor e a orientadora, sendo que do total proposto, oito itens foram descartados por terem sido consensualmente considerados inadequados, totalizando 41. Quanto à pertinência dos itens às cinco categorias, apenas em um item houve dúvida, sendo que ele estava alocado em “Seleção de objetivos” e passou a integrar a categoria “Coleta de informações ocupacionais”. Assim, a configuração final com os descartes e alterações foi a seguinte: nove itens em “Correta Autoavaliação”, 11 em “Coleta de informações ocupacionais”, sete em “Seleção de objetivos”, sete em “Planejar o futuro” e sete em “Resolução de problemas”. Com relação à avaliação da clareza, nove itens mostraram-se com alguma inconsistência, seja de ordem gramatical ou problemas de redação que poderiam dificultar a compreensão. Todas as inconsistências apontadas foram corrigidas.

Uma vez procedida essa etapa de construção dos itens iniciais, buscou-se levantar dados empíricos sobre a opinião das pessoas a respeito das habilidades necessárias para se fazer uma escolha profissional adequada e assim construir novos itens. Para tanto, realizou-se o estudo relatado a seguir.

3.2 - Construção de itens a partir de dados empíricos

Método

Participantes

Participaram 149 pessoas, eleitas por conveniência, sendo 73,8% mulheres, 23,5% homens e 2,7% que não deram essa informação, com idades variando entre 15 e 63 anos ($M=24,3$; $DP=9,8$). Quanto à escolaridade, a caracterização da amostra se configurou da seguinte forma: dois sujeitos (1,3%) tinham ensino fundamental completo; 49 (32,9%) estavam cursando o ensino médio em uma escola particular; 9 (6%) tinham o ensino médio completo; 63 (42,3%) cursavam graduação em Psicologia em uma instituição de ensino superior particular; 14 (9,4%) já tinham completado o ensino superior; seis (4%) eram pós-graduados e; seis (4%) não informaram. Ao lado disso, 55,7% dos sujeitos declararam estar trabalhando.

A variedade da amostra quanto à idade, escolaridade e situação ocupacional foi definida com vistas a abranger amplo espectro de conteúdos. Apesar do instrumento ser destinado à avaliação de estudantes do ensino médio, considerou-se importante coletar opiniões de pessoas que ainda não passaram pela situação de escolha e também dos que já passaram. Além disso, considerou-se que a opinião de pessoas que trabalham e que não trabalham poderia acrescentar informações importantes para a construção de itens.

Instrumento

O instrumento aplicado consistiu de duas partes. A primeira solicitava informações de identificação dos participantes, a saber, nome, sexo, idade, escolaridade e situação ocupacional atual (se trabalha ou não). A segunda era formada pela seguinte pergunta aberta: “Em sua opinião, o que uma pessoa precisa fazer para escolher bem uma profissão?”, com espaço de 18 linhas para a resposta.

Procedimento

Após a aprovação do presente projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade São Francisco (Anexo 1), iniciou-se a coleta de dados. Como se pretendeu abranger uma amostra diversificada em suas características de escolaridade e ocupação, a aplicação se deu em diferentes ambientes, sempre de forma coletiva. As aplicações ocorreram em salas de aula (universidade e ensino médio), em locais de trabalho (um salão de cabeleireiros e setor administrativo de uma universidade particular) e na rede de contatos pessoais do pesquisador. As aplicações duraram aproximadamente 15 minutos e todos os sujeitos maiores de idade assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE – Anexo 2), enquanto os menores receberam autorização dos responsáveis.

Resultados

Com vistas a compreender os padrões de respostas dos participantes, foi realizada uma análise de conteúdo (Bardin, 1977) em relação às respostas ao instrumento. Assim, inicialmente todas as respostas foram lidas na íntegra pelo autor e pela orientadora, sendo, em seguida, divididas em unidades de texto. Foram consideradas “unidades” fragmentos de texto que compunham as respostas dos sujeitos. Na Tabela 1 são apresentados três exemplos de respostas, com sua respectiva divisão em unidades, indicadas pelo sinal “/”.

Tabela 1. Exemplos de respostas e divisão por unidades

<i>Sujeito</i>				<i>Resposta</i>
Sexo	Idade	Escolaridade	Profissão	
Feminino	36	Superior Completo	Tutora de relacionamento	“A pessoa tem que ler muito, / fazer pesquisas na internet à respeito das profissões. / Tem também que tentar conversar com alguém que trabalhe diretamente na área escolhida para tirar as dúvidas. / Enfim, associar a teoria com a prática!”
Feminino	24	Ensino médio completo	Auxiliar de cabeleireira	“Tem que saber o que deseja / e pensar sobre o que está disposto a perder ou ganhar, / precisa fazer um projeto de vida. / Mas, sempre de acordo com suas habilidades e interesses.”
Masculino	17	Cursando ensino médio	Estudante	“A pessoa precisa se conhecer muito bem, / conhecer suas aptidões e dificuldades. / Precisa conhecer o curso de graduação, / mas também, precisa conhecer bem a profissão, / o campo de trabalho da mesma, / levar em consideração o mercado de trabalho. / Não pode ter medo de se arriscar.”

Assim, a divisão das respostas dos 149 sujeitos resultou em um total de 495 unidades, variando de uma a nove por pessoa, com média de 3,3 unidades. Em seguida, as unidades foram analisadas pelo autor e agrupadas, segundo sua semelhança semântica, em quatro categorias, sendo formuladas definições operacionais para cada uma, baseadas no conteúdo das unidades e em suas comunalidades (Tabela 2).

Tabela 2. Categorias geradas a partir da análise de conteúdo, com as respectivas descrições

Categorias	Descrição
Autoavaliação	<p>Unidades que tratavam de assuntos e comportamentos relacionados a auto-conhecimento (de características pessoais, habilidades, personalidade, interesses, gostar da profissão ou curso, etc.); e/ou meios que proporcionem o auto-conhecimento (ajuda profissional, testes, orientação); e/ou autoavaliação acerca de suas condições físicas, emocionais e financeiras, envolvidas na execução do curso/profissão. Foco na pessoa.</p> <p>Exemplo de unidade: “procurar conhecer bem as habilidades que possui para uma melhor execução do trabalho”</p>
Informação profissional	<p>Unidades que indicavam comportamentos ou situações com a intenção de busca de conhecimento sobre cursos de formação profissional; e/ou de características das áreas e das profissões (rotina, salário, dentre outras) e mercado de trabalho, por meio de diferentes formas, como pesquisas, entrevistas, visitas, estágios, dentre outras. Foco no trabalho.</p> <p>Exemplo de unidade: “ter um bom conhecimento das áreas escolhidas”</p>
Maturidade e engajamento	<p>Unidades sobre comportamentos que poderiam servir de base para a escolha do curso ou profissão, levando-se em conta a independência (no sentido de ser uma escolha própria, autônoma, independente de outras pessoas ou fatores externos), responsabilidade sobre suas escolhas e empenho para se formar, trabalhar, e ter bom desempenho acadêmico e laboral. Busca por experiências antes mesmo da formação, como estágios, trabalhos voluntários, dentre outros. Foco no processo.</p> <p>Exemplo de unidade: “estar preparado para enfrentar as dificuldades que virão pela frente”</p>
Realização	<p>Unidades relativas a crenças sobre o retorno financeiro, na realização pessoal (prazer e satisfação na realização do curso/profissão), na realização profissional (estabilidade, permanência ou desistência da profissão, dentre outras) e no retorno para a sociedade. Foco nas conseqüências.</p> <p>Exemplo de unidade: “focar no que possa dar estrutura financeira e emocional”</p>

Uma vez feita essa revisão, foram selecionadas aleatoriamente 30 das 495 unidades, que foram submetidas à análise de seis juízes independentes, a fim de se avaliar a concordância quanto à classificação das categorias. Os juízes eram três estudantes de Psicologia, bolsistas de iniciação científica, uma mestranda, uma doutoranda e uma doutora em Psicologia, que participavam há um ano de grupo de estudos semanal sobre assuntos

relacionados à orientação profissional. Em 22 unidades (73,3%) houve concordância entre todos os juízes, indicando que a definição das categorias estava relativamente clara e coerente.

Para a análise final, duas pessoas que obtiveram o maior percentual de acertos (86,4%) com relação às 30 unidades analisadas anteriormente, sendo uma graduanda e uma mestranda, foram recrutadas como juízas (J1 e J2) e, juntamente com o autor e sua orientadora (A1 e A2), analisaram as unidades restantes, subtraindo-se as 30 que já haviam sido analisadas, totalizando 465. Os níveis de concordância entre os juízes podem ser visualizados na Tabela 3.

Tabela 3. Níveis de concordância quanto à classificação das 465 unidades

	A1	A2	J1
A2	93,3%		
J1	76,3%	74,9%	
J2	71,4%	67,7%	66,4%

Em seguida, foram selecionadas somente as unidades que obtiveram 100% de concordância de classificação entre os quatro juízes. Das 465 unidades analisadas, 259 (55,7%) obtiveram tal índice, sendo dessas, 111 unidades (42,8%) pertencentes à categoria Autoavaliação; 98 unidades (37,8%) à Informação profissional; 14 (5,4%) à Maturidade e engajamento e 36 unidades (13,9%) à Realização.

Com vistas a finalizar a versão inicial da escala, o autor e a orientadora analisaram qualitativamente as 259 unidades restantes, constatando que havia muitas com conteúdos semelhantes ou repetidos entre si e também em relação aos itens já construídos. Por exemplo, das 111 unidades classificadas como Autoavaliação, 31 (28%) diziam respeito ao conhecimento das próprias habilidades. Outro exemplo pode ser dado em relação à categoria Realização, na qual, das 36 unidades aí classificadas, cinco (14%) versavam sobre

expectativas de retorno financeiro. Assim, as unidades com conteúdos semelhantes foram agrupadas e geraram 27 itens. Em um segundo momento, visando uniformizar a classificação dos itens e gerar um crivo para futuras comparações, o autor categorizou os 41 itens formulados inicialmente de acordo com as categorias geradas pela análise de conteúdo. Na Tabela 4 encontra-se a disposição final dos itens de acordo com as categorias.

Tabela 4. Disposição dos itens de acordo com as categorias

Categorias	Quantidade de itens
Autoavaliação	17
Informação Profissional	30
Maturidade e Engajamento	14
Realização	7
Total	68

Com relação à escolha do tipo de resposta, verificou-se na literatura que já haviam estudos com escalas Likert de 11 pontos, como sugerido por Bandura (2006) e cinco pontos, com características psicométricas favoráveis a ambos. Adicionalmente, foram encontrados artigos, que serão brevemente descritos a seguir, em diversos âmbitos que auxiliaram na tomada de decisão sobre o modelo a ser utilizado.

Garland (1991) conduziu um experimento de avaliação e satisfação de consumidores com dois grupos, um respondendo a uma escala em formato Likert de cinco pontos e outro com a mesma escala, mas em formato de quatro pontos. Os resultados indicaram que efeitos de desejabilidade podem ser minimizados com o uso da escala de quatro pontos e também que o uso do ponto central tende a provocar distorções nos resultados, uma vez que não força o respondente a tomar uma decisão. Em outro estudo, Sangster, Willits, Saltiel, Lorenz e Rockwood (2001) analisaram dados de oito estudos em que foram administradas pesquisas de opinião com chave de resposta em formato Likert de sete pontos em 6840 estudantes universitários norte-americanos, com resultados indicando

que a maioria das pessoas evitava o ponto médio e pólo negativo extremo. O estudo de Alexandre, Andrade, Vasconcelos, Araujo e Batista (2003) utilizou a TRI para verificar o melhor modelo de escala Likert em instrumentos de avaliação organizacional, com resultados apontando que a escala de quatro pontos, sem uma categoria central, produziu melhores resultados do que a de cinco.

Especificamente sobre escalas de autoeficácia, Smith, Wakely, de Kruif e Swarts (2003) conduziram um estudo em que uma escala de autoeficácia para escrita, originalmente em formato Likert de 11 pontos, foi aplicada em 330 estudantes de quarta e quinta séries. Esses dados foram analisados por medidas Rasch que sugeriram que a escala seria melhor representada por um formato de quatro pontos. A escala foi modificada para esse novo formato, reaplicada em outros 668 estudantes das mesmas séries e os resultados indicaram ser congruentes com os da primeira aplicação, sendo que os índices de ajuste e hierarquia dos itens demonstraram que o construto se manteve estável nas duas amostras. Assim, baseando-se nesses dados favoráveis ao uso desse formato, optou-se por inserir na escala construída nesse estudo uma chave de quatro pontos para se testar sua aplicabilidade no campo da escolha profissional.

Por fim, seguindo-se a sugestão de Bandura (2006), foi incluída uma seção na escala para avaliar a intensidade da dificuldade para se fazer a decisão profissional percebida pelo respondente no momento da resposta, logo abaixo dos campos destinados à identificação, que incluíam nome, idade, sexo, escola, tipo de escola e série. Com relação às instruções, a seguinte consigna foi alocada antes dos itens:

Abaixo, você encontrará frases que descrevem situações envolvidas na escolha de uma profissão. A sua tarefa é ler atentamente cada uma e marcar **quanto você acredita atualmente na sua capacidade para fazer as atividades descritas nas frases**. Agora, observe o exemplo a seguir:

Realizar atividades que exijam força física 1 2 3 4

Nesse exemplo, você vai marcar quanto você acredita na sua capacidade de realizar atividades que exijam força física. Se marcar o número “1”, significa que você acredita pouco nessa sua capacidade; se marcar o “4”, significa que acredita muito. **Lembre-se que para cada sentença avaliada, qualquer número (1, 2, 3 ou 4) poderá ser marcado.**

Se você tiver alguma dúvida, pergunte para o aplicador. Se tiver certeza de que entendeu corretamente a sua tarefa, pode começar a responder. Bom trabalho!

Após essa explicação, ficou localizado o estímulo ao qual as pessoas deveriam responder aos itens, mais especialmente: “quanto você acredita na sua capacidade de:”, seguindo-se os 68 itens. O instrumento foi batizado de Escala de Autoeficácia para Escolha Profissional (EAE-EP).

3.3 – Testagem piloto usando a versão inicial Escala de Autoeficácia para Escolha Profissional

O objetivo dessa etapa foi avaliar a clareza dos itens e das instruções por meio da aplicação da versão inicial da EAE-EP, construída anteriormente, em estudantes do Ensino Médio.

Método

Participantes

Participaram 22 estudantes do primeiro ano do Ensino Médio de uma escola particular do interior do estado de São Paulo, sendo 13 mulheres (59,1%), oito homens (36,4%) e um sujeito (4,5%) que não indicou. As idades variaram entre 14 e 15 anos, sendo que a média ficou em 14,6 (DP=0,5) anos.

Instrumento

Foi aplicada a versão inicial da Escala de Autoeficácia para Escolha Profissional, consistindo de 68 itens, em formato Likert de quatro pontos, avaliando o quanto os sujeitos acreditam na própria capacidade de realizar as atividades descritas nos itens, variando de 1 - acredita pouco a 4 - acredita muito. A escala conta com uma segunda seção que avalia a dificuldade percebida pelo sujeito para escolher a profissão no momento da resposta ao instrumento e é constituída de apenas um item, também no formato Likert de quatro pontos, de muito fácil (1) a muito difícil (4).

Exemplos de itens da EAE-EP:

1. Conhecer o dia-a-dia de uma profissão	1 2 3 4
2. Convencer os outros de que sua escolha profissional é a mais certa para você	1 2 3 4

Procedimentos

Após a assinatura do TCLE pelos responsáveis dos estudantes, a aplicação ocorreu na escola, em período de aula cedido exclusivamente para a aplicação e se deu de forma coletiva. Os instrumentos foram distribuídos aos sujeitos e a única consigna dada foi para que eles lessem as instruções, o exemplo e buscassem responder aos itens da forma que haviam entendido. Em caso de dúvida deveriam chamar o aplicador. Além disso, caso houvesse alguma dúvida quanto à linguagem utilizada, eles deveriam circular a palavra e anotar a dúvida no final da folha.

Resultados

Considerando que o objetivo principal dessa etapa era verificar a adequação das instruções e da linguagem empregada nos itens, os resultados que serão descritos a seguir

são relativos às observações indicadas pelos sujeitos com relação ao que lhes foi solicitado. A principal observação feita nessa aplicação, realizada por seis estudantes (27,3% do total), foi que a seção de avaliação da dificuldade em escolher uma profissão, na posição em que estava, confundia-se com as instruções para responder os itens da escala. Observou-se que as instruções das duas seções pareciam-lhes contraditórias, uma vez que na seção de avaliação da dificuldade o número 1 da escala Likert significava “muito fácil” e o número 4 “muito difícil”, e já para a resposta aos itens o número 1 era “acredito pouco” e o 4 “acredito muito”. Assim, buscando esclarecer essa situação optou-se por modificar a posição da seção, situando-a após os itens da Escala.

Além dessas, surgiram casualmente dúvidas referentes à grafia e aos significados de palavras e concordância das frases. Como não houve uma constância nessas dúvidas, cada uma foi analisada individualmente e os casos que realmente precisavam de ajuste foram corrigidos e modificados na versão final da Escala. Um exemplo dessas dúvidas foi com relação à palavra “aptidão”, que um dos estudantes não sabia o significado.

Vale ressaltar que em nenhum item houve dúvidas ou questionamentos acerca de sua estrutura como um todo, sendo que os problemas eram referentes a palavras ou expressões específicas. Assim, julgou-se que a exclusão de itens não seria necessária nesse momento, sendo que a Escala permaneceu com 68 itens.

3.4 - Avaliação preliminar da estrutura interna da EAE-EP

Ainda com relação à testagem dos itens, a seção que segue teve descreve um estudo que teve como objetivo avaliar a adequação ou a necessidade de exclusão de itens. Para tanto, optou-se por adotar a técnica da análise fatorial, como uma análise exploratória, utilizando-se como critério de exclusão as cargas fatoriais. Dessa forma, também foi possível avaliar preliminarmente a estrutura fatorial da EAE-EP.

Participantes

Participaram dessa fase da pesquisa 553 sujeitos, eleitos por conveniência, sendo 272 homens (49,2%), 262 mulheres (47,4%) e 19 pessoas (3,4%) que não se identificaram quanto ao sexo. As idades variaram entre 14 e 21 anos, sendo que a média foi de 15,76 anos (DP=1,0). Quanto à escolaridade, 233 (42,1%) cursavam a primeira série do Ensino Médio, 193 (34,9%) a segunda e 126 (22,8%) a terceira série, sendo que uma pessoa (0,2%) não identificou a série que cursava. Com relação ao tipo de escola, 223 participantes eram provenientes de escola pública, enquanto que 330 participantes são estudantes de escolas particulares do interior do estado de São Paulo.

Instrumento

Escala de Autoeficácia para Escolha Profissional (EAE-EP)

Foi utilizada a escala construída, composta por duas seções. A primeira contém 68 itens, em escala Likert de quatro pontos, variando de 1 (acredita pouco) a 4 (acredita muito). A segunda seção avalia a percepção do respondente sobre a dificuldade de se fazer a escolha profissional, no momento em que está respondendo ao instrumento. Para tanto, ele deverá responder a uma questão na qual indicará o nível de dificuldade, variando entre 1 (muito fácil) e 4 (muito difícil).

Procedimentos

Como relatado anteriormente, o projeto já havia sido aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade São Francisco. Dessa forma, a EAE-EP foi incluída em uma bateria de avaliações, composta por quatro instrumentos relacionados à escolha profissional além da EAE-EP, que dizia respeito a outros dois projetos, um de mestrado e outro de doutorado, vinculados ao Laboratório de Avaliação Psicoeducacional (LAPE 2).

Assim sendo, foram feitos contatos com os responsáveis das escolas, visando pedir a autorização para a aplicação. Uma vez concedida a autorização, houve o contato com os alunos, para explicar os objetivos do estudo, bem como para se entregar os Termos de Consentimentos Livre e Esclarecido. Apenas aqueles que receberam os consentimentos de seus pais ou responsáveis legais responderam aos instrumentos. A aplicação foi feita por uma equipe de seis pessoas, sendo uma doutoranda, dois mestrandos e três bolsistas de Iniciação Científica graduandos em Psicologia, que visitou cada escola apenas uma vez, já que o tempo total de aplicação da bateria foi de aproximadamente uma hora e 30 minutos. Quanto à ordem de aplicação dos instrumentos, não foi estabelecida uma seqüência previamente para toda a amostra, mas instituiu-se uma ordem variável para cada sala.

Resultados

Nessa seção, serão apresentados os resultados da análise fatorial realizada com os dados coletados. Assim, foi procedida a análise fatorial exploratória, com rotação *direct oblimin*, que indicou o índice $KMO = 0,94$ e teste de esfericidade de Bartlett significativo ao nível de $p < 0,01$, indicando que a fatoração era possível. O total da variância explicada foi de 27,3%. A Figura 3 mostra o gráfico de sedimentação (*scree plot*).

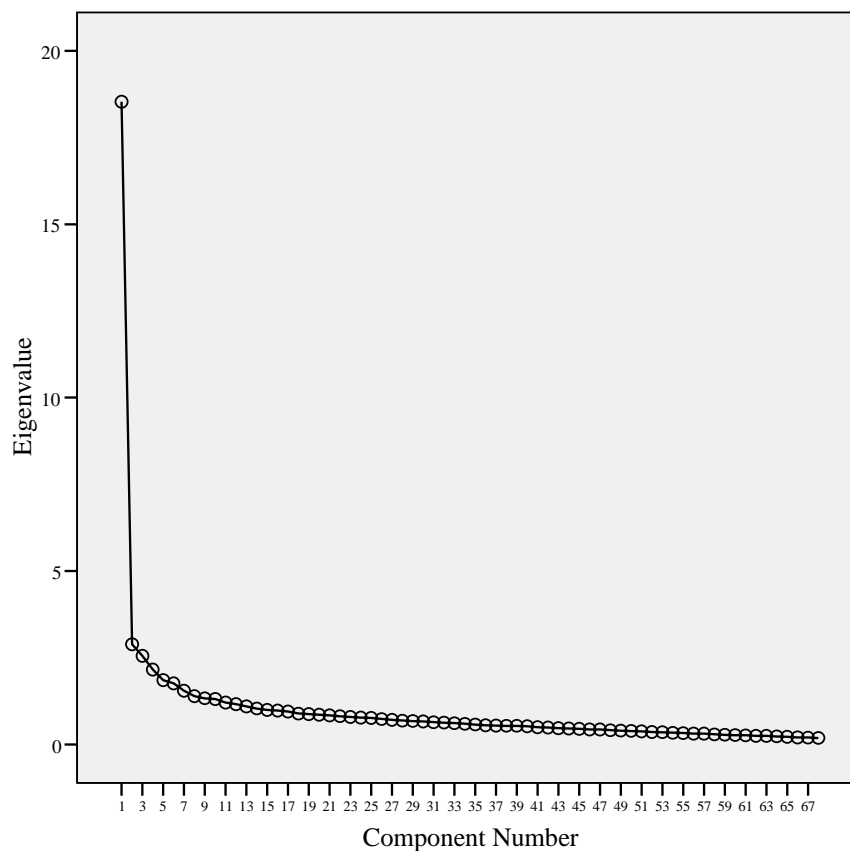


Figura 3. Gráfico de sedimentação

A partir da análise dessas informações, hipotetizou-se que a escala poderia apresentar uma estrutura unifatorial, o que foi confirmado ao se verificar que todos os itens carregaram no primeiro fator, sendo que alguns tiveram cargas também em outros fatores, cujo agrupamento não era interpretável. Assim, ao assumir a unidimensionalidade da escala, considerou-se que poderia haver uma diminuição na quantidade de itens, adotando como critério a carga fatorial mínima de 0,40. A esse respeito, diversos autores concordam que a utilização dos valores das cargas fatoriais como critério de exclusão de itens é uma estratégia útil no processo de construção de instrumentos de avaliação, com a indicação de que valores acima de 0,20 devem preferencialmente ser utilizados (Artes, 1998; Dancy &

Reidy, 2006; Laros, 2005; Pasquali, 1999). Ao rodar novamente a análise com esse critério (>0,40), forçou-se a estrutura de um único fator, como pode ser visto na Tabela 5. O conteúdo dos itens encontra-se de forma reduzida.

Tabela 5. Cargas fatoriais dos itens

Itens	Fator 1
Encontrar informações	0,69
Pesquisar características de profissão	0,68
O que você mais valoriza na profissão	0,68
Saber o que um profissional faz	0,67
O que aprende num curso	0,67
Procurar informações sobre os cursos	0,64
Buscar informações	0,64
Pensar na realização pessoal	0,62
Listar atividades que faz bem	0,62
Relacionar suas características com a profissão	0,62
Cursos que combinam com habilidades	0,62
Conhecer especialidades	0,61
Informar-se sobre possibilidades de atuação	0,60
Dedicar-se para exercer a profissão	0,60
Procurar orientação	0,59
Informar-se sobre oferecimento dos cursos	0,59
Profissão em que use habilidades	0,59
Escolher profissão que realmente goste	0,58
Lista com suas metas profissionais	0,58
Conversar com pessoas que já trabalham	0,57
Informar-se a respeito do retorno financeiro	0,57
Escolher um curso	0,57
Pedir ajuda a pessoas experientes	0,57
Cursos após o ensino médio	0,57
Citar habilidades	0,56
Descobrir quanto ganha um profissional	0,56
Usar a internet para pesquisar	0,56
Lista das profissões que mais gosta	0,55
Escolher segundo própria opinião	0,55
Quais atividades mais gosta de fazer	0,55
Conversar com uma pessoa que trabalhe	0,55
Pontos fracos	0,55
Procurar reportagens	0,55
Comparar aptidões com profissão	0,55
Informar-se sobre o mercado de trabalho	0,54
Dia-a-dia de uma profissão	0,54
Objetivos pessoais com o que profissão oferece	0,53
Entrar em sites de universidades	0,53

Fazer cursos para atualização	0,52
Citar as habilidades necessárias	0,52
Comparar habilidades com profissionais	0,52
Manter a escolha da uma profissão	0,50
Participar de palestras informativas	0,50
Planejar onde gostaria de trabalhar	0,49
Convencer os outros de que escolha é a mais certa	0,49
Conhecer instituição que ofereça curso	0,48
Informações sobre bolsas de estudo	0,48
Conversar com seus pais	0,48
Pesar os prós e contras	0,47
Saber quanto custa o curso	0,45
Optar mesmo que pais sejam contra	0,44
Visitar um local de trabalho	0,44
Descrever personalidade	0,43
Pensar em mais de uma opção	0,43
Levar em conta o salário	0,43
Acompanhar um profissional	0,42
Tempo médio para encontrar um emprego	0,41
Instituição para estudar	0,40
<i>Eigenvalue</i>	17,14
% variância explicada	30,4
Alfa de Cronbach	0,96

Nessas condições, dez itens foram excluídos, a saber, “citar seu pontos fortes” (Autoavaliação), “dedicar um tempo extra a uma matéria em que você tem dificuldade” (Maturidade e Engajamento), “procurar ajuda de um psicólogo para lhe ajudar a se conhecer melhor” (Autoavaliação), “conseguir um bom estágio antes de começar a trabalhar” (Maturidade e Engajamento), “realizar melhor que a maioria de seus colegas alguma atividade” (Autoavaliação), “estabelecer um prazo para decidir qual curso seguir” (Maturidade e Engajamento), “morar longe de casa para estudar” (Maturidade e Engajamento), “ler um livro sobre profissões” (Informação Profissional), “fazer sua opção profissional sem medo de errar” (Maturidade e Engajamento) e “saber se a profissão desejada contribuirá para a melhora da sociedade” (Realização).

Portanto, dos 10 itens eliminados da EAE-EP no total, três eram da categoria Autoavaliação, um de informação profissional, cinco de Maturidade e Engajamento e um

de Realização, finalizando com 58 itens. Pode-se verificar na Tabela 5 também que a precisão, segundo o coeficiente de consistência interna Alfa de Cronbach foi de 0,96, índice que pode ser considerado excelente (Prieto & Muñiz, 2000).

3.5 – Categorização dos itens

O objetivo desse tópico foi avaliar cada um dos itens da EAE-EP quanto à sua classificação de acordo com as categorias geradas na análise de conteúdo, constante na primeira etapa desse trabalho. Dessa forma, pretende-se contribuir para a interpretação dos escores do instrumento, bem como estabelecer uma evidência de validade baseada no conteúdo para a EAE-EP.

Participantes

Participaram dessa etapa 10 psicólogos, todos brasileiros, sendo nove mulheres e um homem. Quanto à titulação, três eram mestres e sete doutores, com tempo da maior titulação variando entre um e 108 meses, com média de 28,3 (DP=33,1). Todos atuavam como docentes, metade em universidades públicas e, outra metade, em particulares, sendo seis no estado de São Paulo, três no Rio Grande do Sul e um em Portugal. Além disso, cinco profissionais disseram trabalhar também em orientação profissional e três em avaliação psicológica.

Instrumento

Formulário para Análise de Juízes

Esse formulário foi construído especificamente para essa etapa do trabalho e tratou-se de um arquivo eletrônico com questões de identificação, tais como titulação, tempo de formação, local e área de atuação. Em seguida, foram apresentadas as instruções para a

avaliação dos itens, as categorias e suas descrições (Tabela 6). Por fim, os 58 itens da escala foram alocados com uma coluna em branco à frente, na qual os juízes foram instruídos a marcar a classificação de acordo com as quatro categorias geradas na análise de conteúdo apresentadas anteriormente nesse estudo.

Tabela 6. Descrições das categorias utilizadas pelos juízes

Categorias	Descrições
1) Autoavaliação	Conhecimento de: características pessoais, tais como, habilidades, personalidade, interesses e gostar de uma profissão ou curso; meios que proporcionem o auto-conhecimento; autoavaliação acerca das próprias condições físicas, emocionais e financeiras, envolvidas na execução do curso/profissão a ser escolhido
2) Informação profissional	Busca de conhecimento sobre cursos de formação profissional, características das áreas, profissões, e mercado de trabalho, por diferentes meios, como pesquisas, entrevistas, visitas, estágios, dentre outras.
3) Maturidade e engajamento	Comportamentos que poderiam servir de base para a escolha de um curso ou profissão, levando-se em conta a independência, no sentido de ser uma escolha própria, autônoma, independente de outras pessoas ou fatores externos, responsabilidade sobre suas escolhas e empenho para se formar, trabalhar e ter bom desempenho acadêmico e laboral. Busca por experiências antes mesmo da formação, como estágios, trabalhos voluntários, dentre outros.
4) Realização	Expectativas sobre o retorno financeiro, realização pessoal (prazer e satisfação na execução do curso/profissão), na realização profissional (estabilidade, permanência ou desistência da profissão, etc.) e no retorno para a sociedade.

Procedimentos

Inicialmente, foram listados 11 psicólogos, mestres e doutores, com experiência prática e de pesquisa em avaliação psicológica, orientação profissional ou ambos, que, ao serem contatadas por e-mail com um texto padrão, receberam explicações sobre o objetivo do trabalho e o convite para a participação. Das 11 pessoas convidadas, 10 responderam, aceitando a participação. Então, aqueles que aceitaram receberam os formulários, também

por e-mail, combinando a data de devolução do material. Quando devolvidos, os formulários foram impressos, numerados e tabulados em planilha eletrônica.

Resultados

Para a análise desses dados gerou-se as frequências das classificações para cada item. Os valores são referentes às porcentagens de respostas dos juízes e, como critério para se considerar que houve concordância, utilizou-se o valor de 70%, que segundo Landis e Koch (1977) indica concordância substancial, enquanto que valores acima de 80% podem ser classificados como concordância quase perfeita. A Tabela 7 mostra as avaliações dos juízes a respeito dos itens, que aparecem de forma de reduzida.

Tabela 7. Níveis de concordância entre os juízes quanto à classificação dos itens

	1	2	3	4	Em branco
1. Conhecer especialidades	0	100	0	0	0
2. Descrever personalidade	100	0	0	0	0
3. Fazer cursos para atualização	0	0	90	10	0
4. O que você mais valoriza na profissão	70	0	30	0	0
5. Tempo médio para encontrar emprego	0	90	0	10	0
6. Conversar com seus pais	0	0	90	0	10
7. Encontrar informações	0	100	0	0	0
8. Cursos que combinam com habilidades	70	10	20	0	0
9. Informações sobre bolsas de estudo	0	50	50	0	0
10. Informar-se sobre o mercado de trabalho	0	100	0	0	0
11. Conhecer instituição que ofereça curso	0	60	40	0	0
12. Comparar habilidades com profissionais	80	0	20	0	0
13. Escolher segundo própria opinião	0	0	90	10	0
14. Lista com metas profissionais	20	0	10	70	0
15. O que aprende num curso	0	100	0	0	0
16. Visitar um local de trabalho	0	80	20	0	0
17. Citar habilidades	100	0	0	0	0
18. Profissão em que use habilidades	40	0	0	50	10
19. Pensar em mais de uma opção de profissão	0	30	60	0	10
20. Dedicar-se para exercer a profissão	0	0	80	20	0
21. Entrar em sites de universidades	0	100	0	0	0
22. Dia-a-dia de uma profissão	0	90	10	0	0
23. Cursos após ensino médio	0	0	90	10	0
24. Pesquisar características de profissão	0	100	0	0	0

25. Usar a internet para pesquisar	0	100	0	0	0
26. Objetivos pessoais com o que profissão oferece	10	0	20	60	10
27. Participar de palestras informativas	0	100	0	0	0
28. Procurar reportagens	0	100	0	0	0
29. Informar-se sobre possibilidades de atuação	0	90	0	10	0
30. Convencer outros de que escolha é a mais certa	20	10	60	0	10
31. Listar atividades que faz bem	90	0	10	0	0
32. Informar-se sobre oferecimento de cursos	10	90	0	0	0
33. Informar-se a respeito do retorno financeiro	0	70	0	30	0
34. Comparar aptidões com profissão	60	10	10	20	0
35. Optar mesmo que pais sejam contra	20	0	70	0	10
36. Saber quanto custa o curso	0	80	20	0	0
37. Conversar com uma pessoa que trabalhe	0	80	20	0	0
38. Pedir ajuda a pessoas experientes	0	40	60	0	0
39. Saber o que um profissional faz	0	100	0	0	0
40. Conversar com pessoas que já trabalham	0	90	10	0	0
41. Pesar os prós e contras	0	20	60	20	0
42. Relacionar suas características com a profissão	40	10	10	30	10
43. Buscar informações	10	90	0	0	0
44. Citar as habilidades necessárias	10	70	0	10	10
45. Acompanhar um profissional	10	60	30	0	0
46. Pontos fracos	80	10	10	0	0
47. Descobrir quanto ganha um profissional	10	70	0	20	0
48. Quais atividades mais gosta de fazer	90	10	0	0	0
49. Escolher um curso	30	0	30	10	30
50. Escolher profissão que realmente goste	40	0	20	40	0
51. Instituição para estudar	0	10	50	10	30
52. Lista das profissões que mais gosta	40	20	20	10	10
53. Levar em conta o salário	0	10	0	80	10
54. Manter a escolha da profissão	0	0	30	50	20
55. Procurar orientação	10	0	90	0	0
56. Pensar na realização pessoal	0	0	0	90	10
57. Planejar onde gostaria de trabalhar	0	10	50	40	0
58. Procurar informações sobre os cursos	0	100	0	0	0

Legenda: 1: Autoavaliação; 2: Informação Profissional; 3: Maturidade e Engajamento; 4: Realização

Como pode ser observado na Tabela 7, dois itens obtiveram 100% de concordância com relação à classificação em Autoavaliação, quais sejam, o item 2 e o 17. Ainda nessa mesma categoria, outros dois itens obtiveram 90% de concordância (31 e 48), dois com 80% (12 e 46) e dois com 70% (4 e 8), totalizando oito itens categorizados em Autoconhecimento. Em relação à coluna correspondente à categoria Informação Profissional, 11 itens obtiveram 100% de concordância (1, 7, 10, 15, 21, 24, 25, 27, 28, 39 e 58), seis com

90% (5, 22, 29, 32, 40 e 43), três com 80% (16, 36 e 37) e três com 70% (33, 44 e 47). Portanto, 23 itens foram classificados pelos juízes na categoria Informação Profissional.

Com relação à categoria Maturidade e Engajamento, não houve itens com 100%, enquanto que cinco itens obtiveram 90% (3, 6, 13, 23 e 55), um com 80% (20) e um com 70% (35), totalizando sete itens alocados nessa categoria. Na categoria Realização nenhum obteve 100%, um item obteve 90% de concordância (56), um com 80% e um (14) com 70% de concordância, totalizando três itens. Por fim, a coluna ‘em branco’ contabiliza as opções em que os juízes deixaram de categorizar algum item ou quando eram marcadas mais de uma opção. Assim, percebe-se que 13 itens (22% do total) apresentaram respostas em branco, sendo 11 itens com 10% de respostas em branco (6, 18, 19, 26, 30, 35, 42, 44, 52, 53 e 56), um item com 20% (54) e dois itens com 30% de respostas em branco (49 e 51). Vale destacar também que 17 itens (9, 11, 18, 19, 26, 30, 34, 38, 41, 42, 45, 49, 50, 51, 52, 54 e 57) não atingiram o mínimo de concordância considerada adequada.

Em seguida, foram comparadas as classificações apresentadas na Tabela 7 com o crivo estabelecido anteriormente. Os itens marcados com “-“ na coluna Juízes não obtiveram o mínimo de concordância estabelecida. A Tabela 8 evidencia essa análise.

Tabela 8. Comparação entre a classificação dos juízes e o crivo

	Juízes	Crivo
1. Conhecer especialidades	2	2
2. Descrever personalidade	1	1
3. Fazer cursos para atualização	3	3
4. O que você mais valoriza na profissão	1	1
5. Tempo médio para encontrar emprego	2	2
6. Conversar com seus pais	3	3
7. Encontrar informações	2	2
8. Cursos que combinam com habilidades	1	1
9. Informações sobre bolsas de estudo	-	2
10. Informar-se sobre o mercado de trabalho	2	2
11. Conhecer instituição que ofereça curso	-	2
12. Comparar habilidades com profissionais	1	1
13. Escolher segundo própria opinião	3	3

14. Lista com metas profissionais	4	4
15.O que aprende num curso	2	2
16.Visitar um local de trabalho	2	2
17.Citar habilidades	1	1
18.Profissão em que use habilidades	-	1
19.Pensar em mais de uma opção	-	3
20.Dedicar-se para exercer a profissão	3	3
21.Entrar em sites de universidades	2	2
22.Dia-a-dia de uma profissão	2	2
23.Cursos após ensino médio	3	3
24.Pesquisar características de profissão	2	2
25.Usar a internet para pesquisar	2	2
26.Objetivos pessoais com o que profissão oferece	-	1
27.Participar de palestras informativas	2	2
28.Procurar reportagens	2	2
29.Informar-se sobre possibilidades de atuação	2	2
30.Convencer outros de que escolha é a mais certa	-	3
31.Listar atividades que faz bem	1	1
32.Informar-se sobre oferecimento de cursos	2	2
33.Informar-se a respeito do retorno financeiro	2	2
34.Comparar aptidões com profissão	-	1
35.Optar mesmo que pais sejam contra	3	3
36.Saber quanto custa o curso	2	2
37.Conversar com uma pessoa que trabalhe	2	2
38.Pedir ajuda a pessoas experientes	-	2
39.Saber o que um profissional faz	2	2
40.Conversar com pessoas que já trabalham	2	2
41.Pesar os prós e contras	-	2
42.Relacionar suas características com a profissão	-	1
43.Buscar informações	2	2
44.Citar as habilidades necessárias	2	2
45.Acompanhar um profissional	-	2
46.Pontos fracos	1	1
47.Descobrir quanto ganha um profissional	2	2
48.Quais atividades mais gosta de fazer	1	1
49.Escolher um curso	-	3
50.Escolher profissão que realmente goste	-	1
51.Instituição para estudar	-	2
52.Lista das profissões que mais gosta	-	1
53.Levar em conta o salário	4	4
54.Manter a escolha da profissão	-	4
55.Procurar orientação	3	3
56.Pensar na realização pessoal	4	4
57.Planejar onde gostaria de trabalhar	-	4
58.Procurar informações sobre os cursos	2	2

Legenda: 1: Autoavaliação; 2: Informação Profissional; 3: Maturidade e Engajamento; 4: Realização.

Os dados da Tabela 8 mostram que as classificações dos 41 itens providas pelos juízes coincidem com o crivo em 100% dos casos, indicando uma excelente consistência entre a descrição das categorias e a avaliação. Com relação aos itens sem concordância, se assumirá a classificação do crivo para sua categorização, com a ressalva de não terem obtido a porcentagem mínima aceitável na avaliação dos juízes.

Capítulo 4 - Etapa 2: Validade e fidedignidade da EAE-EP

A etapa 2 tem como objetivo avaliar as propriedades psicométricas da EAE-EP. Mais especificamente, foram buscadas evidências de validade baseadas na estrutura interna, utilizando-se análise fatorial e baseadas nas relações com outras variáveis, tais como diferenças de média entre sexos, tipos de escola e séries correlação com a Escala de Aconselhamento Profissional (EAP) e Bateria Fatorial de Personalidade (BFP). Por fim, serão realizados estudos visando a estimar a fidedignidade da EAE-EP, por coeficiente Alfa de Cronbach e Teste-reteste.

Método

Participantes

Participaram dessa etapa da pesquisa 308 jovens, sendo 128 homens (41,6%), 177 mulheres (57,5%) e três (1%) que não forneceram essa informação. As idades variaram entre 14 e 26 anos, com média de 16,64 anos e desvio-padrão de 1,2.

Desse total, 177 (57,5%) estudavam em uma escola pública e 131 (42,5%) estudavam em três diferentes escolas particulares, todas no interior de São Paulo. Com relação às séries, 48 (15,3%) estavam cursando a primeira série do Ensino Médio, 131 (42,5%) cursavam a segunda série, 121 (39,3%) estavam na terceira série e sete (2,3%) estavam em cursos intensivos pré-vestibulares. Vale ressaltar que os participantes estudantes do curso pré-vestibular estavam matriculados em uma das escolas particulares e freqüentavam algumas aulas na sala da terceira série. Dessa forma, e considerando a pequena quantidade, para efeito das análises, esses sete casos foram agrupados juntamente com os alunos da terceira série, que ficou com 128 participantes. A Tabela 9 apresenta uma síntese dos participantes.

Tabela 9. Caracterização dos participantes

Séries	Idade				Tipo de escola		Gênero		Total
	Mínimo	Máximo	Média	DP	Pública	Particular	M	F	
1ª	14	17	15,26	0,71	45	3	21	27	48
2ª	15	18	16,27	0,55	66	65	47	84	131
3ª	16	21	17,43	0,79	66	56	57	62	122
Pré- vestibular	17	26	19,50	3,51	0	7	3	4	7
Total	-	-	-	-	177	131	128	177	

Instrumentos

Escala de Autoeficácia para Escolha Profissional (EAE-EP – Ambiel & Noronha, em desenvolvimento)

Foi utilizada a versão da Escala obtida a partir da análise fatorial descrita na etapa 1 desse estudo, com 58 itens. As demais características da Escala foram mantidas como na original.

Escala de Aconselhamento Profissional (EAP – Noronha & cols., 2007)

A EAP é composta por 61 itens, que representam várias atividades profissionais, em formato *Likert*, cujas respostas devem variar de freqüentemente (5) a nunca (1), de acordo com o interesse do avaliando em desenvolver cada atividade.

Com relação aos estudos psicométricos, participaram 762 estudantes universitários de 13 carreiras distintas, sendo a maioria do estado de São Paulo. Dentro das evidências de validade, destaca-se o estudo de validade de construto que, por meio da análise fatorial, chegou a uma solução composta por sete dimensões, a saber: Ciências Exatas (14 itens), Artes e Comunicação (14 itens), Ciências Biológicas e da Saúde (nove itens), Ciências Agrárias e Ambientais (13 itens), Atividades Burocráticas (13 itens), Ciências Humanas e

Sociais Aplicadas (10 itens) e Entretenimento (seis itens), cujos índices de saturação foram superiores a 0,30 e variância explicada de 57,31%. Vale ressaltar que alguns itens carregaram em mais de um fator. A validade de critério também foi considerada, uma vez que foram comparadas as médias obtidas pelos participantes em cada dimensão em relação ao curso de cada um. Quanto à precisão, estudos de consistência interna foram realizados, sendo que os valores de Alfa de Cronbach ficaram entre 0,79 e 0,94 e os de *Spearman-Brown e Guttman* entre 0,75-0,91. A EAP encontra-se atualmente entre os testes aprovados para uso profissional pelo CFP. A seguir, serão apresentadas as características das dimensões da EAP (Tabela 10).

Tabela 10. Descrições das dimensões da EAP

Dimensão	Descrição
Ciências Exatas	Características voltadas para situações que envolvam análise e interpretação de dados numéricos, desenvolvimento de programas de computadores, como montar bancos de dados digitais e sistemas digitais para fábricas. Atividades que envolvam o desenvolvimento de equipamentos de monitoramento e controle das condições ambientais, o estudo de propriedades físicas dos solos e da atmosfera, além de projetos que envolvam o planejamento e implantação de linhas automatizadas de produção alimentícia, estão entre os interesses. Características mais específicas dessa área referem-se ao envolvimento em pesquisas espaciais, como por exemplo, projetar satélites, foguetes e robôs, construir e montar instrumentos e peças de aeronaves;
Artes e Comunicação	Interesses relativos a desenhar, escrever e revisar textos, criar logotipos e embalagens, editar vídeos, filmes e trilhas sonoras, montar cenas de filmes, dublar, criar, mixar, além de recuperar obras e objetos de arte. Vale destacar que o interesse por estudar a origem e a evolução do homem e da cultura também se evidencia nos sujeitos que se identificam com essa área; assim como entreter hóspedes, associados e turistas, produzir desfiles, editoriais de moda, catálogos, campanha publicitária e vinheta. Dirigir uma peça de teatro, coordenar espetáculos de dança, ensaiar artistas para espetáculos são atividades de preferência de pessoas que se destacam nessa dimensão;
Ciências Biológicas e da Saúde	Tendência por atividades ligadas a cuidados, como orientação, prevenção e reabilitação, visando a recuperação do ser humano. Uma das principais características pode ser o interesse em lidar com pessoas ou animais e conhecer o funcionamento interno dos organismos, como metabolismo animal e vegetal, além de pesquisas ligadas à genética;

Ciências Agrárias e Ambientais	Atividades que focam questões do meio ambiente, tais como preservação e avaliação de riscos químicos e biológicos, prevenção de doenças referentes ao campo e animais, além de promover o ecoturismo. Possuem ainda preferência em analisar e controlar produtos industrializados como medicamentos, cosméticos, insumos ou alimentos;
Atividades Burocráticas	Preferência por atividades organizadas, que permitam o uso de sistemas informatizados, como por exemplo, programas e softwares, para a estruturação, manutenção e interpretação de base de dados, visando a classificação e organização de informações gerais. Demonstram interesse por processos de departamento pessoal, atuando nas relações entre empresas e funcionários, departamento financeiro na arrecadação de impostos e taxas e de produção de empresas e indústrias. Tendem a se identificar com atividades de planejamento de dados e tarefas;
Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Atividades ligadas à escrita e ao estudo, direcionadas à história e cultura da sociedade como um todo. Demonstram interesse em ter contato com livros e textos, lendo, escrevendo e revisando-os, ou ainda organizando e classificando-os. Tendem a se identificar com a elaboração de programas assistenciais voltados ao desenvolvimento humano, nos âmbitos sociais, educacionais e das relações pessoa-empresa;
Entretenimento	Preferências por atividades que envolvam relações interpessoais, promovendo o bem-estar por meio do lazer e da diversão. Demonstram interesse em atividades como produção de desfiles, editoriais de moda e realização de campanhas publicitárias. Trabalhar na área de hotéis, desde sua instalação e gerenciamento até o atendimento aos hóspedes, também estão entre as preferências.

Bateria Fatorial de Personalidade (BFP – Nunes & cols., no prelo)

Baseada no Modelo dos Cinco Grandes Fatores de Personalidade, a BFP é formada por 126 itens e consta na lista dos testes aprovados para uso profissional no Brasil. O estudo normativo teve a participação de 6599 pessoas, oriundas de 18 amostras de estudos independentes, que passaram a integrar um banco de dados único. Desse total, 64,9 eram mulheres, 33,6 homens e 1,5% que não indicou essa informação, com idades variando entre 10 e 75 anos, com média de 23 anos (DP=7,7). A maior parte era de estudantes universitários ou de ensino médio, provenientes de 11 estados brasileiros (PR, BA, RS, MG, SC, SP, PB, PE, RJ, SE e GO).

Uma vez montada a base de dados, foram feitas análises fatoriais exploratórias, que indicaram a presença de cinco fatores coerentes com o modelo dos Cinco Grandes Fatores de personalidade, sendo que Neuroticismo foi composto por 29 itens ($\alpha=0,89$); Extroversão, 25 itens ($\alpha=0,84$); Socialização, 28 itens ($\alpha=0,85$); Realização, 21 itens ($\alpha=0,83$); e Abertura, 23 itens ($\alpha=0,74$). Os *eigenvalues* variaram de 4,59 (Abertura) a 10,04 (Neuroticismo), com um total de variância explicada de 28,12%. Em seguida, foram realizadas novas análises fatoriais exploratórias com os itens que formaram os fatores a fim de se identificar as facetas. A Tabela 11 mostra as facetas obtidas por fator e a descrição dos traços componentes.

Tabela 11. Descrição dos fatores e facetas da BFP

Fator/Faceta	Descrição
Extroversão	Tendência a ser falantes, buscar contato com pessoas, mesmo que as conheçam pouco, a ser ativas e externalizar preferências e crenças para as demais. Tendência à liderança em atividades em grupo e procurar ativamente por companhia em vários contextos, como no trabalho, escola e na organização de atividades lúdicas;
Comunicação (E1)	Descreve o quão comunicativas e expansivas as pessoas acreditam que são;
Altevez (E2)	Descreve pessoas com uma percepção grandiosa sobre a sua capacidade e valor;
Dinamismo (E3)	Indica quanto as pessoas tomam a iniciativa em situações variadas e envolvem-se em várias atividades simultaneamente;
Interações sociais (E4)	Buscar ativamente situações que permitam interações sociais. Tendência a ser gregários e preferência por atividades em grupo.
Socialização	Tendência a confiar nas demais pessoas, tendência a lealdade e a franqueza; preocupação e desejo de ajudar as demais pessoas; alto nível de altruísmo; tendência a submissão; atender mais facilmente às necessidades dos outros do que lutar ativamente pelos seus interesses;
Amabilidade (S1)	Descreve o quão atenciosas, compreensivas e empáticas as pessoas procuram ser com as demais;
Pró- sociabilidade (S2)	Tendência a evitar situações de risco, transgressões a leis ou regras sociais;
Confiança nas pessoas (S3)	Confiar nas demais pessoas e acreditar que elas não prejudicarão.

Realização	Buscar formas de alcançar seus objetivos, mesmo que isso envolva algum sacrifício ou conflito com algum desejo mais imediato; tendência a ser ambiciosas, esforçadas, comprometidas, pontuais e muito dedicadas às tarefas; tendência a ter interesses e planejamento de vida bem definidos;
Competência (R1)	Tendência a ter percepções favoráveis de si mesmas, acreditando na sua capacidade para realizar as ações consideradas difíceis e importante e no seu potencial para realizar várias tarefas ao mesmo tempo, com clareza sobre os objetivos de vida;
Prudência/ponderação (R2)	Cuidado com a forma de expressar opiniões ou defender interesses e avaliação das possíveis conseqüências de ações;
Empenho/Comprometimento (R3)	Tendência ao detalhismo no planejamento e realização de trabalhos e um alto nível de exigência pessoal com a qualidade das tarefas realizadas.
Abertura	Refere-se aos comportamentos exploratórios e de reconhecimento da importância de ter novas experiências; tendência a ser curiosos, imaginativos, criativos, divertem-se com novas idéias e com valores não convencionais; experienciar ampla gama de emoções vividamente
Interesses por novas idéias (A1)	Abertura para novos conceitos ou idéias e para o uso da imaginação e da fantasia;
Liberalismo (A2)	Tendência à abertura para novos valores morais e sociais e a relativizar valores morais.
Busca por novidades (A3)	Preferência por vivenciar novos eventos e ações, com tendência a não gostar de rotinas fixas em contextos variados;
Neuroticismo	Tendência a vivenciar sofrimento psicológico de forma intensa; instabilidade emocional; vulnerabilidade; tendência a relatar de forma mais intensa eventos negativos, dando pouca ênfase aos aspectos positivos dos fatos; associação à ocorrência de sintomas de depressão e ansiedade;
Vulnerabilidade (N1)	Avalia quão intensamente as pessoas vivenciam sofrimentos em decorrência à aceitação dos outros para consigo;
Instabilidade emocional (N2)	Irritáveis, nervosas e com grandes variações de humor, com tendência a agir impulsivamente quando sentem algum desconforto psicológico;
Passividade/falta de energia (N3)	Comportamentos de procrastinação e dificuldade para manter a motivação em afazeres longos ou difíceis e tendência a abster-se de tomar decisões sobre assuntos de interesse;
Depressão (N4)	Avalia os padrões de interpretações que os indivíduos apresentam em relação aos eventos que ocorrem ao longo de suas vidas.

Procedimentos

As escolas foram contatadas por telefone ou e-mail, sendo agendado um dia para a apresentação do projeto e combinação das datas de aplicação. Após o primeiro contato, o pesquisador voltou às escolas para nova apresentação, dessa vez para os estudantes, de modo que os interessados levaram uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido em duas vias, que deveriam ser assinadas por um responsável legal.

As aplicações ocorreram nas salas de aulas, de forma coletiva, em horários previamente acordados com as coordenações. A ordem de aplicação dos instrumentos foi variada visando neutralizar eventual efeito de fadiga na resposta aos instrumentos. A duração das coletas variou entre 50 minutos e uma hora e vinte minutos.

Devolutiva dos dados coletados

Em uma das escolas particulares, a aplicação ocorreu mediante compromisso de uma devolutiva dos resultados da pesquisa. Assim, explicou-se que um dos instrumentos ainda estava em processo de construção e não poderia ser dada nenhuma informação confiável a seu respeito, diferentemente dos demais. Ficou agendado para um mês após a aplicação o retorno para tal procedimento, que seria o tempo suficiente para a tabulação e tratamento estatístico dos dados.

Visando oferecer uma devolutiva com melhor qualidade, organizou-se uma equipe de oito pessoas, entre doutorandos, mestrandos e graduandos bolsistas de iniciação científica em Psicologia, que estavam cursando uma disciplina da pós-graduação chamada Orientação Educacional, Vocacional e para o Trabalho, lecionada pela orientadora do presente trabalho. Como 40 pessoas haviam participado da coleta, a idéia inicial era formar quatro grupos de 10 pessoas, contando com dois membros da equipe em cada grupo.

Para operacionalizar a devolutiva, foram gerados os resultados individualmente e impressos em folhetos contendo o nome do participante e os fatores da EAP e da BFP com os respectivos percentis. Esse folheto somente foi entregue após uma palestra sobre escolha profissional proferida pelo pesquisador, em que foram abordadas algumas questões envolvidas no processo de escolha profissional, bem como explicados os limites das informações que seriam passadas com os resultados, entregues a seguir. Também foram explicados os fatores dos instrumentos.

Compareceram para a devolutiva apenas 15 das 40 pessoas que participaram da coleta. Dessa forma, após a palestra inicial, foram feitos quatro grupos, três com quatro pessoas e um com três, em que discutiram as informações recebidas tanto na palestra quanto dos testes, auxiliados pelos membros da equipe. Os resultados das pessoas que não compareceram foram destruídos visando manter o sigilo dos resultados. No geral, as discussões foram bastante proveitosas, pois possibilitaram aos jovens tirar algumas dúvidas e ter algumas informações a mais a respeito de si mesmos.

4.1 – Análise da Estrutura Interna

Buscou-se verificar se após a exclusão dos itens, como foi sugerido anteriormente, a estrutura unidimensional se manteria em uma nova amostra de estudantes de Ensino Médio. Assim, solicitou-se uma análise fatorial com rotação *direct oblimin* e obteve-se um valor de KMO de 0,87 e o teste de Bartlett foi significativo, $p < 0,01$, indicando a possibilidade de fatoração. O gráfico de sedimentação (*scree plot*) está apresentado na Figura 4.

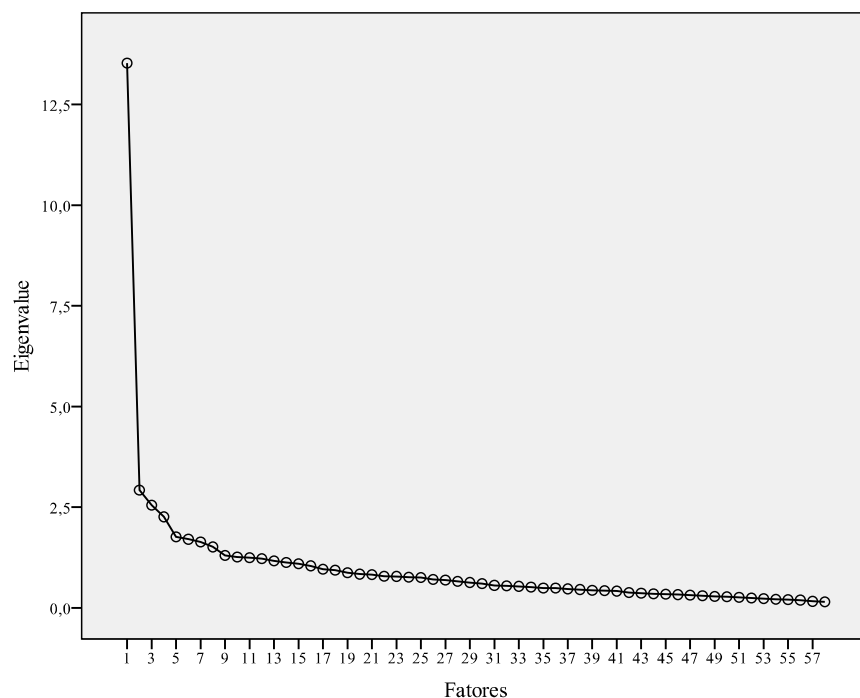


Figura 4. Gráfico de sedimentação

Pode-se observar nessa Figura que, da mesma forma como ocorreu na Etapa 1, há um primeiro fator que predomina e se destaca em relação aos demais. Entretanto, dessa feita, percebe-se que há pelo menos mais três fatores que merecem atenção. Ao se consultar os *eigenvalues*, percebeu-se que os quatro fatores indicados no *scree plot* eram os únicos a apresentar valores superiores a 2, acumulando um total de 36,7% de variância explicada. Assim, optou-se por rodar novamente a análise, forçando a estrutura com quatro fatores em uma rotação *direct oblimin*, considerando apenas itens com cargas fatoriais superiores a 0,40, como ocorreu na análise fatorial da Etapa 1. Com a adoção desse critério, 20 itens foram excluídos, restando 38 do 58 itens aplicados. Os resultados podem ser observados na Tabela 12. Junto ao enunciado dos itens, entre parênteses, encontram-se os códigos com as categorias dos itens, conforme a análise de juízes apresentada anteriormente, que são Autoavaliação (1), Informação Profissional (2), Maturidade e Engajamento (3) e Realização (4).

Tabela 12. Agrupamento e cargas fatoriais dos itens, variância explicada, quantidade de itens e precisão dos fatores

	1	2	3	4
21. Entrar em sites de universidades (2)	0,73			
25. Usar a internet para pesquisar (2)	0,68			
10. Informar-se sobre o mercado de trabalho (2)	0,60			
9. Informações sobre bolsas de estudo (2)	0,57			
23. Cursos após ensino médio (3)	0,55			
24. Pesquisar características de profissão (2)	0,53			
15. O que aprende num curso (2)	0,50			
58. Procurar informações sobre os cursos (2)	0,48			
3. Fazer cursos para atualização (3)	0,47			
32. Informar-se sobre oferecimento de cursos (2)	0,45			
29. Informar-se sobre possibilidades de atuação (2)	0,45			
7. Encontrar informações (2)	0,44			
28. Procurar reportagens (2)	0,44			
14. Lista com suas metas profissionais (4)	0,44			
18. Profissão em que use habilidades (1)		0,66		
50. Escolher profissão que realmente goste (1)		0,66		
13. Escolher segundo própria opinião (3)		0,61		
8. Cursos que combinam com habilidades (1)		0,50		
17. Citar habilidades (1)		0,46		
49. Escolher um curso (3)		0,44		
48. Quais atividades mais gosta de fazer (1)		0,44		
30. Convencer outros de que escolha é a mais certa (3)		0,43		
37. Conversar com uma pessoa que trabalhe (2)			-0,68	
45. Acompanhar um profissional (2)			-0,65	
40. Conversar com pessoas que já trabalham (2)			-0,63	
22. Dia-a-dia de uma profissão (2)			-0,62	
16. Visitar um local de trabalho (2)			-0,62	
38. Pedir ajuda a pessoas experientes (2)			-0,58	
39. Saber o que um profissional faz (2)			-0,54	
12. Comparar habilidades com profissionais (1)			-0,51	
27. Participar de palestras informativas (2)			-0,50	
44. Citar as habilidades necessárias (2)			-0,46	
55. Procurar orientação (3)			-0,44	
53. Levar em conta o salário (4)				-0,70
47. Descobrir quanto ganha um profissional (2)				-0,67
33. Informar-se a respeito do retorno financeiro (2)				-0,59
56. Pensar na realização pessoal (4)				-0,49
54. Manter a escolha da profissão (4)				-0,48
% de variância explicada	25,57	6,75	6,21	5,04
<i>Eigenvalue</i>	9,71	2,56	2,36	1,92
Quantidade de itens	14	8	11	5

A Tabela 12 mostra que, com a redução de 58 para 38 itens, o quarto fator teve seu *eigenvalue* diminuído para 1,92. Com relação aos fatores, percebeu-se que ocorreu um agrupamento de itens semelhante à categorização dos itens realizada pelos juízes na Etapa 1. O primeiro fator, com o total de 14 itens, agrupou 11 que haviam sido categorizados como Informação Profissional, dois de Maturidade e Engajamento e um de Realização. O fator 2 foi formado por oito itens, sendo cinco pertencentes à categoria Autoavaliação e três à Maturidade e Engajamento. O terceiro fator reuniu 11 itens, sendo nove da categoria Informação Profissional, um de Autoavaliação e um de Maturidade e Engajamento. Por fim, o quarto fator agrupou cinco itens, três pertencentes à Realização e dois à Informação Profissional. A decisão a respeito da configuração dos fatores foi também baseada nas análises de consistência interna, cujos resultados serão apresentados na seção destinada à fidedignidade.

Pode-se afirmar que os fatores 1 e 3 são relativos à categoria Informação Profissional, haja vista a grande quantidade de itens dessa categoria agrupada nos dois fatores. Entretanto, é possível perceber uma diferença qualitativa no sentido deles. O fator 1 agrupou itens que versam sobre a busca de informações a respeito de cursos de formação e características de áreas, profissões e mercado de trabalho utilizando-se diversas estratégias para isso, tais como o uso da internet, reportagens e outros meios. Já o fator 3 também fala sobre as buscas de informação, mas com um foco mais diretivo com relação ao mercado de trabalho e com estratégias de relacionamentos interpessoais e observação, que praticamente aparecem em todos os itens. Assim, esse fator fala sobre conhecer a realidade profissional por meio de entrevistas, visitas e pedidos de auxílio à pessoas que já estão inseridas no mercado de trabalho ou ajuda profissional para se decidir quanto à profissão.

Portanto, apesar dessa sutileza não ter sido prevista na formação das categorias, a resposta das pessoas revelou a necessidade de se considerar dois fatores com itens

relativos à informação profissional. Tendo em mente as diferenças comentadas anteriormente, o fator 1 será denominado Autoeficácia para Coleta de Informações Ocupacionais. Com relação ao fator 3, ao se considerar o contexto teórico no qual o presente trabalho está inserido, qual seja, o da Teoria Social Cognitiva, pode-se compreendê-lo como um conglomerado de estratégias de aprendizagem vicária, sendo denominado Autoeficácia para Busca de Informação Profissional Prática.

No segundo fator, há uma predominância de itens categorizados como Autoavaliação juntamente com itens de Maturidade e Engajamento. Entretanto, ao se analisar heurísticamente o conteúdo dos itens, percebe-se uma coerência acerca de seus sentidos, uma vez que todos versam sobre a escolha segundo os próprios interesses, habilidades e opiniões. Dessa forma, o fator dois será denominado Autoeficácia para Autoavaliação. Por fim, o quarto fator agrupou itens de Realização e Informação Profissional, mas também com coerência no conteúdo dos itens, que versam a respeito da manutenção da escolha e realização pessoal e financeira. Assim, esse fator foi denominado como Autoeficácia para Realização Profissional.

Como foi comentado, apenas a categoria Maturidade e Engajamento não se configurou como um fator nessa análise. A esse respeito, vale comentar que os itens que foram assim categorizados alocaram-se nos três primeiros fatores, com ênfase para o primeiro e segundo. Pode-se hipotetizar, assim, que os comportamentos relativos à Maturidade e Engajamento não se configuram como um fator específico de autoeficácia para escolha profissional, mas são comportamentos importantes, principalmente no que toca à busca de informações e autoavaliação.

4.2 – Estatísticas descritivas

Nesse tópicos serão apresentados os resultados relativos aos três instrumentos aplicados, a saber, Escala de Autoeficácia para Escolha Profissional (EAE-EP), Escala de Aconselhamento Profissional (EAP) e Bateria Fatorial de Personalidade (BFP). Inicialmente serão apresentadas as estatísticas descritivas dos instrumentos, separadas por fator, bem como as análises de diferença de média realizadas entre gêneros, tipo de escola e séries. A Tabela 13 mostra as estatísticas descritivas da EAE-EP. Os resultados são apresentados de forma ponderada, ou seja, com o total bruto dividido pelo número de itens e, dessa forma, a variação possível na EAE-EP é entre 1 e 4.

Tabela 13. Estatísticas descritivas da EAE-EP

	Mínimo	Máximo	Média	DP
Autoeficácia para Coleta de Informações Ocupacionais	1,00	4,00	3,18	0,50
Autoeficácia para Autoavaliação	1,13	4,00	3,36	0,50
Autoeficácia para Busca de Informação Profissional Prática	1,09	4,00	3,14	0,55
Autoeficácia para Realização Profissional	1,00	4,00	3,38	0,52
Escore Geral EAE-EP	1,21	3,97	3,23	0,41
Nível de Dificuldade	1	4	2,36	0,84

A Tabela 13 mostra que todos os fatores e o nível de dificuldade atingiram a pontuação máxima, sendo que o escore geral ficou muito próximo dessa marca com 3,97 e, nas pontuações mínimas obtidas, todos os fatores ficaram na casa de 1,00. Com relação às médias da escala, percebe-se que essas variaram entre 3,14 e 3,38, próximas do máximo possível, indicando uma tendência para efeito teto. Já a média do nível de dificuldade ficou mais próxima do ponto médio da escala, que seria 2 pontos. A próxima Tabela (14), indica as estatísticas descritivas da EAP. A variação possível da pontuação é entre 1 e 5.

Tabela 14. Estatísticas descritivas da EAP

	Mínimo	Máximo	Média	DP
Ciências Exatas	1,00	4,62	2,32	0,87
Artes e Comunicação	1,00	4,93	2,54	0,88
Ciências Biológicas e da Saúde	1,00	5,00	2,57	0,97
Ciências Agrárias e Ambientais	1,00	5,00	2,76	0,92
Atividades Burocráticas	1,08	4,62	2,70	0,79
Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	1,00	4,70	2,56	0,77
Entretenimento	1,00	5,00	2,61	1,02

Os dados mostram que as pontuações mínimas e máximas possíveis foram atingidos ou ficaram muito próximas a esses valores em quase todas as dimensões da EAP. Nas médias, é possível observar que todas ficaram na casa de 2,00, sendo que Ciências Agrárias e Ambientais e Atividades Burocráticas tiveram as maiores médias e Ciências Exatas, a menor. Diferentemente da EAE-EP, as médias da EAP ficaram abaixo do ponto médio, que seria 3. Nas cinco tabelas seguintes, serão relatadas as estatísticas descritivas da BFP, sendo que cada tabela abordará um fator e suas facetas. A variação possível da pontuação é entre 1 e 7. A Tabela 15 traz os dados relativos ao fator Extroversão.

Tabela 15. Estatísticas descritivas do fator Extroversão e suas facetas

	Mínimo	Máximo	Média	DP
Extroversão	2,12	6,72	4,62	0,82
E1 – Comunicação	1,33	7,00	4,31	1,11
E2 – Altivez	1,29	6,71	4,03	1,13
E3 – Dinamismo	2,20	7,00	4,88	0,97
E4 - Interações Sociais	1,14	7,00	5,25	1,08

As pontuações mínimas variaram entre 1,14 e 2,20 e as máximas, entre 6,71 e 7. Com relação às médias, observa-se que, à exceção da faceta E4, Interações sociais, foram predominantes na casa de 4, que é o ponto médio. A próxima Tabela (16) indica as estatísticas descritivas do fator Socialização e suas facetas.

Tabela 16. Estatísticas descritivas do fator Socialização e suas facetas

	Mínimo	Máximo	Média	DP
Socialização	2,18	6,81	4,78	0,71
S1 – Amabilidade	1,17	7,00	5,33	0,90
S2 - Pró-sociabilidade	1,13	7,00	4,87	1,11
S3 - Confiança nas pessoas	1,25	6,75	4,14	1,00

Pode-se notar que as pontuações mínimas ficaram entre 1,13 e 2,18, sendo que as máximas ficaram entre 6,75 e 7. As médias localizaram-se entre 4,14 e 5,33, valores próximos do ponto médio, embora com tendência às pontuações superiores. A Tabela 17 demonstra os resultados obtidos no fator Realização.

Tabela 17. Estatísticas descritivas do fator Realização e sua facetas

	Mínimo	Máximo	Média	DP
Realização	1,63	7,00	4,75	0,82
R1 – Competência	2,00	7,00	4,98	0,90
R2 - Prudência/Ponderação	1,00	7,00	4,73	1,15
R3 - Empenho/Comprometimento	1,14	7,00	4,53	1,11

A Tabela 17 mostra que a variação na pontuação mínima foi entre 1 e 2 pontos, sendo que em todas as facetas e o escore geral de Realização o máximo obtido foi 7. As médias, que ficaram próximas ao ponto médio, variaram entre 4,53 e 4,98. A seguir, a Tabela 18 mostra os dados do fator Abertura.

Tabela 18. Estatísticas descritivas do fator Abertura e suas facetas

	Mínimo	Máximo	Média	DP
Abertura	2,53	6,28	4,46	0,63
A1 - Interesses por novas idéias	1,60	6,70	4,30	0,92
A2 – Liberalismo	1,71	7,00	4,40	0,92
A3 - Busca por novidades	2,00	7,00	4,67	0,94

Nessa tabela é possível observar que as pontuações mínimas variam entre 1,60 e 2,53, e as máximas entre 6,28 e 7. Nas médias, a variação foi entre 4,30 e 4,67. A Tabela 19 apresenta as estatísticas descritivas do último fator, Neuroticismo.

Tabela 19. Estatísticas descritivas do fator Neuroticismo e suas facetas

	Mínimo	Máximo	Média	DP
Neuroticismo	1,41	6,12	3,44	0,86
N1 – Vulnerabilidade	1,00	6,67	3,56	1,19
N2 - Instabilidade Emocional	1,00	7,00	3,99	1,28
N3 - Passividade/Falta de energia	1,00	6,67	3,81	1,15
N4 – Depressão	1,00	6,13	2,41	0,96

Pode-se observar nessa Tabela que todas as facetas tiveram pontuação mínima de 1, e apenas a pontuação do fator geral foi diferente, sendo 1,41. As pontuações máximas variaram entre 6,12 e 7. As médias foram as mais baixas encontradas entre todos os fatores, sendo que todas ficaram abaixo do ponto médio, com variações entre 2,41 e 3,99.

A partir desse ponto, passarão a ser apresentadas as análises de diferença de médias entre grupos, com relação à EAE-EP. Os demais instrumentos não serão abordados pelo fato do foco do presente estudo ser os resultados referentes à autoeficácia para escolha profissional. Primeiramente, serão analisadas as diferenças entre homens e mulheres, por meio do teste *t* de Student. Em seguida, entre escolas pública e particulares e, por fim, entre as três séries participantes. A Tabela 20 mostra as análises referentes às diferenças entre gêneros.

Tabela 20. Diferenças entre gêneros na EAE-EP

	Gêneros	Média	DP	<i>t</i>	<i>p</i>
Coleta de Informações Ocupacionais	Masculino	3,04	0,51	-4,051	0,001
	Feminino	3,27	0,47		
Autoavaliação	Masculino	3,29	0,51	-1,958	0,05
	Feminino	3,40	0,49		
Busca de Informação Profissional Prática	Masculino	3,02	0,55	-3,013	0,003
	Feminino	3,21	0,55		
Realização Profissional	Masculino	3,34	0,55	-0,842	0,40
	Feminino	3,39	0,51		
Escore Geral EAE	Masculino	3,13	0,41	-3,617	0,001
	Feminino	3,30	0,40		
Nível de Dificuldade	Masculino	2,40	0,83	0,615	0,54
	Feminino	2,34	0,85		

Os dados Tabela 20, por meio do teste *t* de Student, indicam que em três dos quatro fatores, quais sejam, Autoeficácia para Coleta de Informações Ocupacionais, Auto-avaliação e Busca de Informação Profissional Prática, e no escore geral da EAE-EP houve diferenças significativas, com maiores médias sempre em favor das mulheres. Já com relação ao fator Autoeficácia para Realização Profissional e ao nível de dificuldade as diferenças não foram estatisticamente significativas. Esses resultados sugerem que, nessa amostra, as mulheres percebem-se como mais capazes de se comportar ativamente na busca de ajuda para decidir sobre a profissão, de coletar informações necessárias para conhecer melhor as profissões e possibilidades formação e se auto-avaliar do que os homens. A Tabela 21 mostra os resultados da análise relativa às diferenças entre os tipos de escola.

Tabela 21. Diferenças entre os tipos de escola na EAE-EP

	Tipo de escola	Média	DP	<i>t</i>	<i>p</i>
Coleta de Informações Ocupacionais	Pública	3,09	0,52	-3,698	0,001
	Particular	3,30	0,44		
Autoavaliação	Pública	3,39	0,47	1,358	0,175
	Particular	3,31	0,53		
Busca de Informação Profissional Prática	Pública	3,06	0,58	-2,850	0,005
	Particular	3,24	0,50		
Realização Profissional	Pública	3,38	0,54	0,110	0,912
	Particular	3,37	0,51		
Escore Geral	Pública	3,18	0,43	-2,353	0,019
	Particular	3,29	0,38		
Nível de Dificuldade	Pública	2,43	0,85	1,582	0,115
	Particular	2,27	0,81		

Observa-se que foram encontradas três diferenças significativas, quais sejam, nos fatores, Coleta de Informações Ocupacionais, Busca de Informação Profissional Prática e no escore geral, sempre em favor das escolas particulares. Essa informação sugere que os estudantes de escola particular apresentam crenças de eficácia mais apuradas para escolher uma profissão de forma geral e, mais especificamente, para buscar ajuda na decisão e coletar informações sobre os cursos e mercado de trabalho.

Tendo finalizado a apresentação dos resultados referentes ao tipo de escola, os dados referentes às séries passarão a ser apresentados. Vale lembrar que os sete participantes que estavam no curso pré-vestibular foram agregados aos alunos da terceira série. Além disso, dos participantes da primeira série 45 foram provenientes da escola pública e apenas dois de uma das escolas particulares. Nessa análises, foram utilizadas Análises de Variância (ANOVA), tendo sido solicitadas análises *post hoc* de Tukey para se esclarecer a natureza as eventuais diferenças. A Tabela 22 mostra as análises relativas à EAE-EP.

Tabela 22. Análise de variância da EAE-EP

	gl	F	<i>p</i>
Coleta de Informações Ocupacionais	2	2,645	0,073
Autoavaliação	2	1,339	0,264
Busca de Informação Profissional Prática	2	0,117	0,890
Realização Profissional	2	0,489	0,614
Escore Geral	2	0,915	0,401
Nível de Dificuldade	2	1,049	0,352

Os dados apresentados na Tabela 22 indica que as séries não se diferenciaram estatisticamente, embora o fator Autoeficácia para Coleta de Informações Ocupacionais tenha atingido um nível de significância estatística marginal. Ao consultar as análises *post hoc* de Tukey, verificou-se que as séries agruparam-se em diferentes subconjuntos, como pode ser observado na Tabela 23.

Tabela 23. Prova de Tukey do fator Autoeficácia para Coleta de Informações Ocupacionais

Séries	Subconjuntos para Alfa = 0,05	
	1	2
1ª Série	3,02	
2ª Série	3,19	3,19
3ª Série		3,21
<i>p</i>	0,073	0,972

Na Tabela 23, pode-se observar que a prova de Tukey encontrou dois subconjuntos significativamente diferentes, em que no primeiro encontra-se a 1ª série, com menor média e, no segundo subconjunto, encontra-se a 3ª série, com médias maiores. A 2ª Série não se diferenciou entre os subconjuntos, estando presente em ambos. Esse dado informa que, na amostra estudada, os participantes da 3ª Série apresentam maior confiança para buscar informações sobre cursos e profissões do que os alunos da 1ª série.

A seguir, a Tabela 24 apresenta uma síntese dos resultados das análises de diferenças de médias realizadas com relação ao gênero, tipo de escola e séries. Na Tabela, são marcados apenas os resultados significativos, sendo que o sinal “-“ indica as características com menores médias e “+” indica as maiores médias.

Tabela 24. Síntese das diferenças de médias encontradas entre os grupos

	Gênero		Tipo de escola		Séries		
	Mas.	Fem.	Pub.	Part.	1 ^a	2 ^a	3 ^a
Coleta de Informações Ocupacionais	-	+	-	+			
Autoavaliação	-	+			-		+
Busca de Informações Profissionais Práticas	-	+	-	+			
Realização Profissional							
Escore Geral	-	+	-	+			
Nível de Dificuldade							

4.3 - Correlação entre autoeficácia e interesses profissionais

Uma vez apresentados os resultados relativos às estatísticas descritivas e análises de diferenças de médias, serão exploradas as correlações entre a EAE-EP e EAP. Como não há hipóteses claras a respeito das relações a serem esperadas, esse tópico constitui-se como exploratório. Para interpretação dos coeficientes de correlação, será usada a sugestão de Sisto (2007), que considera os valores de r entre 0 e 0,20 como correlações nulas; entre 0,20 e 0,40, correlações baixas; entre 0,40 e 0,60 correlações moderadas; entre 0,60 e 0,80 correlações altas; e por fim, valores entre 0,80 e 1 indicam correlações muito altas. A Tabela 25, portanto, mostra as correlações entre a EAE-EP e a EAP.

Tabela 25. Correlação de Pearson entre EAE-EP e EAP

	Ciências Exatas	Artes e Comunicação	Ciências Biológicas e da Saúde	Ciências Agrárias e Ambientais	Atividades Burocráticas	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Entretenimento
Coleta de Informações Ocupacionais	0,09	0,01	0,11	0,09	0,13*	0,19**	-0,01
Autoavaliação	0,06	0,10	0,02	0,05	0,15**	0,15**	0,05
Busca de Informações Profissionais Práticas	0,01	0,06	0,11	0,12*	0,09	0,19**	0,05
Realização Profissional	0,08	0,01	-0,12*	-0,06	0,25**	0,14*	0,08
Escore Geral	0,07	0,05	0,07	0,09	0,17**	0,22**	0,04
Nível de Dificuldade	0,04	0,16**	0,06	0,09	0,10	0,07	0,13*

*=p<0,05; **=p<0,001.

Esta Tabela indica que ocorreram algumas correlações significativas, embora nulas ou baixas, sendo destacadas a seguir apenas aquelas com coeficientes acima de 0,20. Uma delas ocorreu entre Autoeficácia para Realização Profissional com Atividades Burocráticas, podendo-se dizer que quanto maior a confiança para manter uma escolha profissional e buscar realização pessoal e financeira, maior o interesse por atividades organizadas, processos de atuação nas relações entre empresas e funcionários e departamento financeiro e identificação com atividades de planejamento de dados e tarefas.

A dimensão Ciências Humanas e Sociais Aplicadas correlacionou-se significativamente com todos os fatores e com o escore geral da EAE-EP, com coeficientes variando entre 0,14 e 0,22. Assim, pode-se dizer que pessoas com um senso adequado de autoeficácia para se engajar em tarefas de escolha profissional de forma geral tendem a apresentar interesses por atividades ligadas à escrita e ao estudo, em ter contato com livros

e textos, em elaborar programas voltados ao desenvolvimento humano, nos âmbitos sociais, educacionais e das relações pessoa-empresa.

4.4 – Correlações entre autoeficácia e fatores de personalidade

Nesse tópico, serão abordadas as relações entre autoeficácia para escolha profissional e os fatores de personalidade, tais como avaliados pela BFP. Os critérios para interpretação das correlações são os mesmos apresentados anteriormente (Sisto, 2007). A Tabela 26 informa as correlações entre a EAE-EP e o fator Extroversão.

Como pode-se observar, diversas correlações significativas foram encontradas e aquelas com coeficiente igual ou superior a 0,20 serão exploradas. O fator Autoeficácia para Coleta de Informações Ocupacionais correlacionou-se de forma baixa com a faceta Dinamismo. Assim, pode-se dizer que a autoeficácia para buscar informações sobre as profissões e o mundo do trabalho está relacionada a uma tendência a tomar iniciativa em situações cotidianas e envolver-se em diversas atividades simultaneamente. O fator Autoavaliação e o escore geral da EAE-EP correlacionaram-se positiva e significativamente com todas as facetas desse fator de personalidade, com destaque para Dinamismo, escore geral de Extroversão, Interações Sociais e Comunicação. Isso significa dizer que quanto mais as pessoas têm confiança para expressar as próprias habilidades, características pessoais, preferências e para se engajar em tarefas gerais de escolha profissional, mais apresentam características tais como tomar iniciativa em situações variadas, envolver-se em várias atividades simultaneamente, tendência a ser falantes, buscar contato com pessoas, tendência à liderança em atividades em grupo, procurar ativamente por companhia em vários contextos, buscar ativamente situações que permitam interações sociais, tendência a ser gregários, preferência por atividades em grupo, comunicação e expansividade.

Tabela 26. Correlação de Pearson entre EAE-EP, o fator Extroversão e suas facetas

	Extroversão	Comunicação	Altivez	Dinamismo	Interações Sociais
Coleta de Informações Ocupacionais	0,15**	0,17**	0,02	0,21**	0,08
Autoavaliação	0,30**	0,21**	0,11*	0,35**	0,25**
Busca de Informação Profissional Prática	0,35**	0,23**	0,21**	0,36**	0,29**
Realização Profissional	0,18**	0,04	0,14*	0,22**	0,15**
Escore Geral	0,31**	0,23**	0,14*	0,36**	0,23**
Nível de Dificuldade	-0,12*	-0,12*	-0,02	-0,26**	-0,01

*= $p < 0,05$; **= $p < 0,01$

O fator Autoeficácia na Busca de Informações Profissionais Práticas correlacionou-se significativa e positivamente e com coeficientes acima de 0,20 com todas facetas de Extroversão, com destaque para Dinamismo e o escore geral do fator. Essa relação indica que a percepção de eficácia para se conhecer as profissões e o mundo do trabalho por meio de estratégias interpessoais e observacionais está relacionada a uma tendência a ser falante, buscar contato com pessoas, mesmo que as conheçam pouco, a ser ativo líder e buscar companhias e também a tomar iniciativas e envolver-se em várias atividades simultâneas.

O fator Autoeficácia para Realização Profissional correlacionou-se de forma significativa e positiva com o fator Dinamismo, indicando que quanto maior o senso de capacidade para manter uma escolha e buscar profissões que possam trazer retorno pessoal e financeiro maior também a tendência de tomar iniciativas e envolver-se em atividades simultâneas. Seguindo a tendência, o escore geral da EAE-EP obteve coeficientes positivos, significativos e acima de 0,20 em todas as facetas do fator Extroversão, exceto na faceta Altivez. Por fim, vale destacar a correlação negativa encontrada entre o nível de dificuldade para escolha profissional percebida pelos participantes e a faceta Dinamismo, indicando que, nessa amostra, quanto maior dificuldade percebida, menor a tendência para tomada de

iniciativa e envolvimento em atividades. A Tabela 27 a seguir mostra as correlações entre EAE-EP e o fator Socialização.

As correlações significativas encontradas foram positivas e variando entre 0,11 e 0,35. Percebe-se que o fator Autoeficácia para Coleta de Informações Ocupacionais obteve coeficientes de magnitude baixa com a Amabilidade, escore geral de Socialização e Pró-sociabilidade, indicando que a capacidade de busca de informações ocupacionais está relacionada às características como lealdade, franqueza, compreensão, empatia, atenção, desejo de ajudar as pessoas, altruísmo e evitação de situações de risco ou transgressões a regras e leis. O fator Autoavaliação correlacionou-se com a faceta Amabilidade e o escore geral de Socialização, indicando que quanto mais as pessoas se percebem como capazes para realizar uma autoavaliação adequada a respeito de seus interesses e habilidades, mais tendem a ser atenciosas, empáticas, compreensivas, leais, francas e altruístas.

Tabela 27. Correlação de Pearson entre EAE-EP, o fator Socialização e suas facetas

	Socialização	Amabilidade	Pró-sociabilidade	Confiança nas pessoas
Coleta de Informações Ocupacionais	0,27**	0,29**	0,20**	0,10
Autoavaliação	0,21**	0,28**	0,07	0,10
Busca de Informação Profissional Prática	0,14*	0,32**	0,02	-0,01
Realização Profissional	0,10	0,12*	0,11*	-0,01
Escore Geral	0,25**	0,35**	0,13*	0,07
Nível de Dificuldade	0,03	0,04	0,05	-0,03

*= $p < 0,05$; **= $p < 0,01$.

O fator Autoeficácia na Busca de Informações Profissionais Práticas correlacionou-se com a faceta Amabilidade, o que implica dizer que a percepção de capacidade para se conhecer as profissões e o mundo do trabalho por meio de estratégias interpessoais e observações está relacionada com características como empatia, compreensão e atenção às pessoas. O fator Autoeficácia para Realização Profissional obteve apenas uma correlação

significativa, que ficou abaixo de 0,20, com a faceta Amabilidade. Por fim, o escore geral da EAE-EP correlacionou-se positiva e significativamente com a faceta Amabilidade e o escore geral de Socialização, indicando que pessoas autoeficazes para escolha profissional tendem a ser empáticas, atenciosas e compreensivas e também a serem leais, altruístas e francas. A seguir, são apresentadas as correlações entre EAE-EP e o fator Realização (Tabela 28).

Tabela 28. Correlação de Pearson entre EAE-EP, o fator Realização e suas facetas

	Realização	Competência	Ponderação/Prudência	Empenho/Comprometimento
Coleta de Informações Ocupacionais	0,30**	0,30**	0,16**	0,25**
Autoavaliação	0,30**	0,38**	0,15**	0,19**
Busca de Informação Profissional Prática	0,24**	0,30**	0,08	0,19**
Realização Profissional	0,26**	0,30**	0,12*	0,22**
Escore Geral	0,35**	0,40**	0,16**	0,27**
Nível de Dificuldade	-0,14*	-0,30**	-0,01	-0,05

*=p<0,05; **=p<0,01

Esse fator de personalidade foi o que obteve o maior número de correlações significativas com os fatores da EAE-EP. Os fatores Autoeficácia para Coleta de Informações Ocupacionais e para Realização Profissional e o escore geral da EAE-EP correlacionaram-se de forma baixa com o escore geral de Realização e com as facetas Competência e Empenho/Comprometimento, indicando que quanto maior a confiança para conseguir informações a respeito de profissões e cursos de formação, a busca por realização pessoal e financeira e a capacidade para se engajar em tarefas gerais relacionadas à escolha profissional, mais as pessoas procuram alcançar seus objetivos e apresentam tendência à ambição, a ter percepções favoráveis e a acreditar na própria capacidade para realizar ações consideradas difíceis, ao detalhismo e alto nível de exigência pessoal.

Os fatores Autoeficácia para Autoavaliação e para Busca de Informações Profissionais Práticas correlacionaram-se com magnitudes baixas com a faceta Competência e o escore geral de Realização, permitindo compreender que as avaliações de capacidade para autoavaliação e estabelecimento de relações interpessoais em busca de informações sobre o mundo do trabalho estão relacionadas com percepções positivas e crenças na capacidade de realização em tarefas difíceis. O nível de dificuldade, conforme avaliado pela EAE-EP relacionou-se negativamente com a faceta Competência, indicando que, nessa amostra, quanto maior a percepção de dificuldade de escolha, menor a tendência a ter percepções favoráveis de si mesmas e a acreditar na sua capacidade para realizar ações difíceis. A Tabela 29 mostra as relações entre a EAE-EP e o fator Abertura.

Tabela 29. Correlação de Pearson entre EAE-EP, o fator Abertura e suas facetas

	Interesses por novas			Busca por novidades
	Abertura	idéias	Liberalismo	
Coleta de Informações Ocupacionais	0,09	0,08	0,09	0,01
Autoavaliação	0,11	0,11	0,06	0,05
Busca de Informação Profissional Prática	0,08	0,02	0,10	0,05
Realização Profissional	-0,01	-0,03	0,06	-0,05
Escore Geral	0,10	0,07	0,10	0,02
Nível de Dificuldade	-0,01	-0,08	0,03	0,03

*= $p < 0,05$; **= $p < 0,01$; Legenda: CInfOc: Coleta de Informações Ocupacionais; AAval: Autoavaliação; InfoPrat: Busca de Informação Profissional Prática; RealPro: Realização Profissional; EGeral: Escore Geral; NDif: Nível de Dificuldade; A1:; A2:; A3:.

Como fica evidente na Tabela 29, nenhuma correlação significativa foi encontrada entre os fatores da EAE-EP e as facetas do fator Abertura. Assim, os dados sugerem que, nessa amostra, não é possível se estabelecer semelhanças psicológicas entre autoeficácia para escolha profissional e traços de personalidade referentes ao fator Abertura para novas

experiências. A seguir, encontram-se os resultados das correlações entre EAE-EP e o fator Neuroticismo.

Tabela 30. Correlação de Pearson entre EAE-EP, o fator Neuroticismo e suas facetas

	Neuroticismo	Vulnerabilidade	Instabilidade Emocional	Passividade/Falta de energia	Depressão
Coleta de Informações Ocupacionais	-0,13*	-0,07	-0,05	-0,10	-0,18**
Autoavaliação	-0,16**	-0,15**	-0,04	-0,15**	-0,13*
Busca de Informação Profissional Prática	0,01	0,02	0,03	-0,03	-0,04
Realização Profissional	-0,03	0,01	0,02	-0,06	-0,07
Escore Geral	-0,10	-0,06	-0,02	-0,10	-0,14*
Nível de Dificuldade	0,15*	0,18**	0,05	0,14*	0,08

*= $p < 0,05$; **= $p < 0,01$

As correlações apresentadas da Tabela 30 indicam coeficientes significativos abaixo de 0,20, concentrados principalmente no fator Autoeficácia para Autoavaliação. Entretanto, algo novo que aparece nessa Tabela é que as correlações foram negativas para a escala e positivas com o nível de dificuldade. Assim, pode-se supor que haja uma tendência de que pessoas com altos níveis de autoeficácia para escolha profissional tendam a vivenciar sofrimento psicológico de forma pouco intensa, baixas instabilidade emocional e vulnerabilidade, pouca tendência a relatar de forma intensa eventos negativos e a apresentarem sintomas de depressão e ansiedade. Por outro lado, pessoas que dizem ter dificuldade para fazer a escolha profissional tendem a apresentar de forma mais intensa essas características de Neuroticismo.

4.5 – Perfis de autoeficácia em razão de interesses e personalidade

Considerando os resultados apresentados até aqui e visando explorar e refinar as possibilidades interpretativas da EAE-EP, foram gerados perfis para cada fator de autoeficácia e também para o nível de dificuldade, verificando-se como eles se relacionavam às demais variáveis pesquisadas nesse estudo. Para a geração dos perfis, realizou-se uma análise da frequência das pontuações ponderadas nos escores, solicitando que a amostra fosse dividida em quartis, ou seja, até 25%, de 26 a 50%, de 51 a 75% e de 76% em diante. Para efeito das análises, foram considerados três grupos, a saber, pessoas com baixa autoeficácia, (quartil até 25%); grupo intermediário (entre 26 e 75%); e o grupo de pessoas com alto nível de autoeficácia (acima de 76%). Com relação ao nível de dificuldade, foi realizada ação semelhante, sendo que o quartil inferior agrupou os participantes que indicaram achar muito fácil escolher uma profissão (1); o grupo intermediário foi integrado por participantes que marcaram as opções 'fácil' (2) e 'difícil' (3); e o grupo superior foi formado por pessoas que consideraram a escolha de uma profissão muito difícil (4). A Tabela 31 mostra as configurações de cada grupo.

Tabela 31. Caracterização dos grupos por fator

	Grupo	N	Quartis	Pontuações
Coleta de Informações Ocupacionais	1 - Baixa autoeficácia	85	25	Até 2,85
	2 - Grupo intermediário	130	26/75	de 2,86 a 3,49
	3 - Alta autoeficácia	93	76	Acima de 3,50
Autoavaliação	1 - Baixa autoeficácia	91	25	Até 3,12
	2 - Grupo intermediário	132	26/75	de 3,13 a 3,74
	3 - Alta autoeficácia	85	76	Acima de 3,75
Busca de Informação Profissional Prática	1 - Baixa autoeficácia	80	25	Até 2,72
	2 - Grupo intermediário	157	26/75	de 2,73 a 3,53
	3 - Alta autoeficácia	71	76	Acima de 3,54
Realização Profissional	1 - Baixa autoeficácia	78	25	Até 3,00
	2 - Grupo intermediário	135	26/75	de 3,01 a 3,79
	3 - Alta autoeficácia	95	76	Acima de 3,80
Escore Geral	1 - Baixa autoeficácia	77	25	Até 2,85
	2 - Grupo intermediário	153	26/75	de 2,86 a 3,49
	3 - Alta autoeficácia	78	76	Acima de 3,50
Nível de dificuldade	1 - Muito fácil	42		1
	2 - Grupo intermediário	216		2 ou 3
	3 - Muito difícil	24		4
	Em branco	26		-

Assim, foram realizadas análises de variância (ANOVA) utilizando os grupos da EAE-EP como variáveis independentes e as sete dimensões de interesses e os 22 fatores/facetas de personalidade como variáveis dependentes, sendo consideradas apenas as diferenças significativas ao nível de $p < 0,01$. Em seguida, foram solicitadas análises *post hoc* de Tukey para verificar a natureza de tais diferenças. A Tabela 32 mostra as variáveis que se diferenciaram significativamente ($p < 0,01$) no fator Autoeficácia para Coleta de Informações Ocupacionais.

Tabela 32. Análise de variância e prova de Tukey para o fator Autoeficácia para Coleta de Informações Ocupacionais

Variável	gl	F	Nível de autoeficácia	Subconjuntos	
				1	2
Ciências Humanas e Sociais	2	4,964	Baixo	2,37	
			Intermediário	2,56	2,56
			Alto		2,73
			<i>P</i>	0,179	0,267
Extroversão	2	6,115	Baixo	4,40	
			Intermediário	4,61	4,61
			Alto		4,83
			<i>P</i>	0,179	0,136
Comunicação	2	5,450	Baixo	4,02	
			Intermediário	4,31	4,31
			Alto		4,56
			<i>P</i>	0,145	0,245
Dinamismo	2	8,154	Baixo	4,54	
			Intermediário		4,97
			Alto		5,08
			<i>P</i>	1,000	0,694
Socialização	2	9,403	Baixo	4,60	
			Intermediário	4,72	
			Alto		5,03
			<i>P</i>	0,443	1,000
Amabilidade	2	13,931	Baixo	5,00	
			Intermediário	5,29	
			Alto		5,68
			<i>P</i>	0,050	1,000
Realização	2	15,038	Baixo	4,38	
			Intermediário		4,80
			Alto		5,01
			<i>P</i>	1,000	0,123
Competência	2	14,935	Baixo	4,59	
			Intermediário		5,02
			Alto		5,30
			<i>P</i>	1,000	0,064
Prudência/Ponderação	2	4,395	Baixo	4,44	
			Intermediário	4,77	4,77
			Alto		4,94
			<i>P</i>	0,103	0,559
Empenho/Comprometimento	2	9,613	Baixo	4,11	
			Intermediário		4,60
			Alto		4,81
			<i>P</i>	1,000	0,367
Depressão	2	4,671	Alto	2,25	
			Intermediário	2,35	2,35
			Baixo		2,67
			<i>P</i>	0,738	0,051

A Tabela 32 mostra que das 29 variáveis possíveis, quais sejam, sete dimensões de interesses e 22 fatores/facetas de personalidade, os grupos com alta, média e baixa autoeficácia diferenciaram-se em 11, sendo que em todos os casos os grupos com baixo e alto nível de autoeficácia para escolha profissional diferenciaram-se, sendo que apenas na faceta Depressão o grupo com menor nível obteve as maiores médias. A próxima Tabela traz as informações a respeito do fator Autoeficácia para Autoavaliação.

Tabela 33. Análise de variância e prova de Tukey para o fator Autoeficácia para Autoavaliação

Variáveis	gl	F	Nível de autoeficácia	Subconjuntos		
				1	2	3
Ciências Humanas e Sociais	2	4,250	Baixo	2,38		
			Intermediário	2,60	2,60	
			Alto		2,70	
			<i>P</i>	0,107	0,597	
Extroversão	2	17,204	Baixo	4,27		
			Intermediário		4,63	
			Alto		4,96	
			<i>P</i>	1,000	0,010	
Comunicação	2	6,988	Baixo	4,08		
			Intermediário	4,23	4,23	
			Alto		4,67	
			<i>P</i>	0,611	0,013	
Altivez	2	4,598	Baixo	3,76		
			Intermediário	4,06	4,06	
			Alto		4,26	
			<i>P</i>	0,131	0,429	
Dinamismo	2	22,893	Baixo	4,40		
			Intermediário		4,93	
			Alto			5,32
			<i>P</i>	1,000	1,000	1,000
Interações Sociais	2	11,629	Baixo	4,84		
			Intermediário		5,31	
			Alto		5,59	
			<i>P</i>	1,000	0,152	
Amabilidade	2	14,270	Baixo	4,93		
			Intermediário		5,44	
			Alto		5,57	
			<i>P</i>	1,000	0,536	
Realização	2	16,733	Baixo	4,39		
			Intermediário		4,80	
			Alto		5,06	
			<i>P</i>	1,000	0,054	
Competência	2	28,610	Baixo	4,53		
			Intermediário		4,97	
			Alto			5,48
			<i>P</i>	1,000	1,000	1,000
Empenho/Comprometimento	2	7,315	Baixo	4,19		
			Intermediário	4,59	4,59	
			Alto		4,80	
			<i>P</i>	0,027	0,361	

Observa-se que os grupos se diferenciaram em 10 das 29, sempre com maiores médias para o grupo com maiores médias em autoeficácia em detrimento do grupo com médias mais baixas. Nas facetas de personalidade Dinamismo e Competência os três grupos se diferenciaram, sendo que o grupo intermediário em autoeficácia alocou-se no segundo subconjunto nos dois casos. Na Tabela 34 os dados em relação ao fator Autoeficácia para Busca de Informações Profissionais Práticas podem ser vistos.

Tabela 34. Análise de variância e prova de Tukey para o fator Autoeficácia para Busca de Informações Profissionais Práticas

Variáveis	gl	F	Nível de autoeficácia	Subconjuntos		
				1	2	3
Extroversão	2	18,173	Baixo	4,26		
			Intermediário		4,61	
			Alto			5,03
			<i>P</i>	1,000	1,000	1,000
Comunicação	2	7,766	Baixo	4,02		
			Intermediário	4,27	4,27	
			Alto		4,71	
			<i>P</i>	0,283	0,017	
Ativez	2	6,237	Baixo	3,71		
			Intermediário	4,04	4,04	
			Alto		4,35	
			<i>P</i>	0,107	0,157	
Dinamismo	2	18,058	Baixo	4,43		
			Intermediário		4,92	
			Alto			5,32
			<i>P</i>	1,000	1,000	1,000
Inter. Sociais	2	12,243	Baixo	4,89		
			Intermediário	5,22		
			Alto		5,73	
			<i>P</i>	0,099	1,000	
Socialização	2	4,274	Baixo	4,68		
			Intermediário	4,73	4,73	
			Alto		4,99	
			<i>P</i>	0,886	0,037	
Amabilidade	2	16,767	Baixo	4,98		
			Intermediário	5,30		
			Alto		5,78	
			<i>P</i>	0,031	1,000	
Realização	2	7,277	Baixo	4,55		
			Intermediário	4,72	4,72	
			Alto		5,04	
			<i>P</i>	0,307	0,022	
Competência	2	10,423	Baixo	4,67		
			Intermediário	4,98	4,98	
			Alto		5,33	
			<i>P</i>	0,048	0,023	
Empenho/ Comprometimento	2	4,763	Baixo	4,27		
			Intermediário	4,53	4,53	
			Alto		4,83	
			<i>P</i>	0,266	0,162	

Na Tabela 34 pode-se notar que apenas facetas e fatores de personalidade apareceram com diferenças significativas, não havendo diferenciação entre as dimensões de interesse. Novamente observa-se que nas 10 variáveis destacadas os grupos com alta e baixa autoeficácia diferenciaram-se, com maiores médias para o grupo mais autoeficaz. No escore geral do fator Extroversão e na faceta Dinamismo houve diferenciação entre os três grupos, com os grupos extremos em autoeficácia também ficando com as pontuações extremas nessas variáveis. A próxima Tabela mostra os dados do fator Autoeficácia para Realização Profissional.

Tabela 35. Análise de variância e prova de Tukey para o fator Autoeficácia para Realização Profissional

Variáveis	gl	F	Nível de autoeficácia	Subconjuntos		
				1	2	3
Atividades Burocráticas	2	12,819	Baixo	2,34		
			Intermediário		2,75	
			Alto			2,92
			<i>P</i>	1,000	0,285	
Ciências Humanas e Sociais	2	5,205	Baixo	2,32		
			Intermediário	2,61	2,61	
			Alto			2,66
			<i>P</i>	0,021	0,909	
Extroversão	2	6,884	Baixo	4,40		
			Intermediário	4,58	4,58	
			Alto			4,85
			<i>P</i>	0,253	0,057	
Dinamismo	2	9,751	Baixo	4,59		
			Intermediário	4,82	4,82	
			Alto			5,21
			<i>P</i>	0,192	0,013	
Interações Sociais	2	5,707	Baixo	5,08		
			Intermediário	5,14	5,14	
			Alto			5,56
			<i>P</i>	0,926	0,017	
Realização	2	11,228	Baixo	4,45		
			Intermediário	4,72	4,72	
			Alto			5,02
			<i>P</i>	0,046	0,023	
Competência	2	15,805	Baixo	4,59		
			Intermediário		4,96	
			Alto			5,33
			<i>P</i>	1,000	1,000	1,000
Empenho/Comprometimento	2	7,053	Baixo	4,16		
			Intermediário	4,56	4,56	
			Alto			4,78
			<i>P</i>	0,028	0,349	

Nesse fator, os grupos se diferenciaram apenas em oito das 29 variáveis avaliadas, sendo mantido o padrão visto nos fatores anteriores, em que o grupo com maior média em autoeficácia diferenciou-se daquele com menor média. Na faceta Competência, nota-se que houve diferenciação entre os três grupos. A seguir, a Tabela 36 mostra os resultados referentes ao escore geral da EAE-EP.

Tabela 36. Análise de variância e prova de Tukey para o escore geral da EAE-EP

Variáveis	gl	F	Nível de autoeficácia	Subconjuntos		
				1	2	3
Atividades Burocráticas	2	5,050	Baixo	2,49		
			Intermediário	2,73	2,73	
			Alto		2,86	
			<i>P</i>	0,088	0,522	
Ciências Humanas e Sociais	2	6,870	Baixo	2,32		
			Intermediário	2,59	2,59	
			Alto		2,74	
			<i>P</i>	0,041	0,332	
Extroversão	2	14,169	Baixo	4,29		
			Intermediário	4,60		
			Alto		4,97	
			<i>P</i>	0,020	1,000	
Comunicação	2	7,413	Baixo	3,99		
			Intermediário	4,28	4,28	
			Alto		4,67	
			<i>P</i>	0,163	0,040	
Altivez	2	5,051	Baixo	3,73		
			Intermediário	4,03	4,03	
			Alto		4,31	
			<i>P</i>	0,177	0,186	
Dinamismo	2	14,676	Baixo	4,45		
			Intermediário		4,91	
			Alto		5,25	
			<i>P</i>	1,000	0,040	
Interações Sociais	2	7,762	Baixo	4,99		
			Intermediário	5,19	5,19	
			Alto		5,63	
			<i>P</i>	0,398	0,013	
Socialização	2	7,354	Baixo	4,64		
			Intermediário	4,72		
			Alto		5,03	
			<i>P</i>	0,720	1,000	
Amabilidade	2	15,437	Baixo	5,00		
			Intermediário	5,28		
			Alto		5,75	
			<i>P</i>	0,068	1,000	
Realização	2	13,390	Baixo	4,44		
			Intermediário	4,74	4,74	
			Alto		5,07	
			<i>P</i>	0,025	0,011	
Competência	2	18,774	Baixo	4,57		
			Intermediário		4,97	
			Alto			5,41
			<i>P</i>	1,000	1,000	1,000
Empenho/ Comprometimento	2	9,177	Baixo	4,14		
			Intermediário	4,55	4,55	
			Alto		4,88	
			<i>P</i>	0,030	0,095	

Das 29 variáveis, os grupos formados em razão do nível de autoeficácia diferenciaram-se em 12, com destaque para a faceta Competência, que diferenciou os três grupos. Em todos os casos, o grupo com alta autoeficácia obtiveram maiores médias do que o grupo com baixa autoeficácia. A Tabela 37 evidencia as análises referentes ao nível de dificuldade.

Tabela 37. Análise de variância e prova de Tukey para o nível de dificuldade

Variáveis	gl	F	Nível de dificuldade	Subconjuntos	
				1	2
Artes e Comunicação	2	4975	Pouca dificuldade	2,19	
			Grupo intermediário	2,62	2,62
			Muita dificuldade		2,74
			<i>P</i>	0,053	0,816
Entretenimento	2	4,740	Pouca dificuldade	2,18	
			Grupo intermediário	2,69	2,69
			Muita dificuldade		2,96
			<i>P</i>	0,055	0,440
Comunicação	2	4,302	Muita dificuldade	4,02	
			Grupo intermediário	4,26	4,26
			Pouca dificuldade		4,76
			<i>P</i>	0,588	0,105
Dinamismo	2	11,918	Muita dificuldade	4,31	
			Grupo intermediário	4,84	4,84
			Pouca dificuldade		5,43
			<i>P</i>	0,025	0,011
Competência	2	13,150	Muita dificuldade	4,65	
			Grupo intermediário	4,89	
			Pouca dificuldade		5,59
			<i>P</i>	0,387	1,000
Comunicação			Muita dificuldade	4,02	
			Grupo intermediário	4,26	4,26
			Pouca dificuldade		4,76
			<i>P</i>	0,588	0,105
Neuroticismo	2	3,902	Pouca dificuldade	3,23	
			Grupo intermediário	3,43	3,43
			Muita dificuldade		3,84
			<i>P</i>	0,519	0,072
Vulnerabilidade	2	6,748	Pouca dificuldade	3,00	
			Grupo intermediário	3,64	3,64
			Muita dificuldade		3,94
			<i>P</i>	0,028	0,472
Passividade/Falta de energia	2	4,242	Pouca dificuldade	3,64	
			Grupo intermediário	3,73	3,73
			Muita dificuldade		4,41
			<i>P</i>	0,931	0,016

Das nove variáveis que se diferenciaram significativamente, em cinco foram observadas maiores médias para o grupo com maior dificuldade e em quatro o destaque foi para o grupo com pouca dificuldade. A partir dos resultados dessas análises, a Tabela 38 foi composta para expressar visualmente a formação dos perfis. As características marcadas com os sinais “+” indicam que o grupo com alta autoeficácia ou maior nível de dificuldade tiveram as maiores médias, enquanto que “-“ indica que os grupos com baixa autoeficácia ou menor nível de dificuldade pontuaram mais.

Tabela 38. Perfis de autoeficácia e nível de dificuldade para escolha profissional em relação à interesses e personalidade

	Coleta de Informações Ocupacionais	Autoavaliação	Busca de Informações Profissionais Práticas	Realização Profissional	Escore Geral	Nível de Dificuldade
Artes e Comunicação						+
Ciências Humanas e Sociais	+	+		+	+	
Atividades Burocráticas				+	+	
Entretenimento						+
Extroversão	+	+	+	+	+	
Comunicação	+	+	+		+	-
Altivez		+	+		+	
Dinamismo	+	+	+	+	+	-
Int. Sociais		+	+	+	+	
Socialização	+		+		+	
Amabilidade	+	+	+		+	
Realização	+	+	+	+	+	
Competência	+	+	+	+	+	-
Prud./Ponderação	+					
Emp./Compromet.	+	+	+	+	+	
Neuroticismo						+
Vulnerabilidade						+
Passiv/Falta de Energia						+
Depressão	-					

Essa análise permitiu observar que há algumas características bastante destacadas em relação às pessoas com maiores escores em autoeficácia e menores níveis de dificuldade; outras contemplam os quatro fatores e o escore geral da EAE-EP; e ainda há

algumas características que são específicas a alguns fatores. Para marcar essas diferenças graficamente, as características comuns a todas as variáveis estão destacadas em preto (■), referindo-se às facetas Dinamismo e Competência. As linhas referentes aos fatores Extroversão e Realização estão marcadas em cinza escuro (■), e englobam os quatro fatores e o escore geral da EAE-EP. Por fim, os quadros marcados em cinza claro (■) são referentes às características específicas de cada variável.

Dessa forma, pode-se dizer que as facetas Dinamismo e Competência formam um núcleo de características de pessoas que têm altos escores em autoeficácia para escolha profissional e que acreditam que realizar a escolha é muito fácil. Dessa forma, pode-se dizer que pessoas com esse perfil de autoeficácia e nível de dificuldade tomam iniciativa e envolvem-se em várias situações simultaneamente, tendendo a ter percepções favoráveis sobre si mesmas, acreditar na sua capacidade para realizar ações consideradas difíceis e muitas atividades de forma simultânea, com clareza sobre seus objetivos de vida.

Quando se analisa exclusivamente os quatro fatores da EAE-EP e seu escore geral, percebe-se que pessoas com altos escores diferenciam-se dos demais nos fatores Extroversão e Realização e a faceta Empenho/Comprometimento. Dessa forma, pessoas com altos escores de forma geral na EAE-EP, além das características das facetas Dinamismo e Competência, tendem a ser falantes, buscar ativamente por contato e companhia de outras pessoas, com tendência a liderança. Além disso, buscam alcançar objetivos mesmo que tenha que se submeter a sacrifícios, tendem a ser ambiciosas, esforçadas, comprometidas, pontuais, dedicadas e a ter interesses e planejamentos bem definidos. Outras características são detalhismo e alto nível de exigência pessoal.

Quando se analisa as especificidades dos fatores, percebe-se que pessoas altas nos fatores de autoeficácia Coleta de Informações Ocupacionais, Autoavaliação, Realização Profissional e no escore geral apresentam interesses por atividades da dimensão Ciências

Humanas e Sociais Aplicadas, sendo que os interesses por Atividades Burocráticas também se destacam entre aqueles com altas médias em Realização Profissional e escore geral. Além disso, o grupo com maiores médias em Coleta de Informações Ocupacionais destaca-se isoladamente na faceta Prudência/Comprometimento e aqueles com menores médias destacaram-se na faceta Depressão. Já no que toca ao nível de dificuldade, pode-se perceber que pessoas com maiores pontuações destacaram-se nos fatores Artes e Comunicação, e Entretenimento da EAP, além de Neuroticismo, Vulnerabilidade e Passividade/Falta de energia da BFP, enquanto que menores níveis de dificuldade relacionaram-se com a faceta Comunicação.

Esses achados, tal como previsto, estão de acordo com as correlações previamente descritas, que levaram em conta a amostra total, indicando relações entre autoeficácia e aspectos positivos da personalidade. Entretanto, é necessário frisar que os resultados demonstrados são sempre em função do nível de autoeficácia obtido na EAE-EP na amostra do presente estudo e as pontuações referentes aos interesses e aos fatores de personalidade não necessariamente indicam forte preferência por um determinado tipo de interesse profissional ou presença acentuada de um determinado traço em detrimento de outro.

4.6 - Fidedignidade

Para a análise da fidedignidade da EAE-EP, foram utilizados dois métodos. O primeiro é relativo à verificação da consistência interna da escala, por meio do coeficiente Alfa de Cronbach. A segunda análise foi feita visando verificar a estabilidade temporal, por meio de teste-reteste, cujos resultados foram obtidos por meio de correlação de Pearson e teste t de Student. A Tabela 39 mostra as estatísticas relativas à análise de precisão interna, correlação item-total e valor de Alfa se os itens forem deletados.

Tabela 39. Estatísticas relativas à fidedignidade da EAE-EP

Itens	Fator 1		Fator 2		Fator 3		Fator 4		EG	
	r*	Alfa*	r*	Alfa*	r*	Alfa*	r*	Alfa*	r*	Alfa*
21. Entrar em sites de universidades	0,61	0,83							0,51	0,92
25. Usar a internet para pesquisar	0,53	0,84							0,40	0,92
10. Informar-se sobre o mercado...	0,52	0,84							0,53	0,92
9. Informações sobre bolsas de estudo	0,48	0,84							0,42	0,92
23. Cursos após ensino médio	0,37	0,85							0,31	0,92
24. Pesquisar características ...	0,59	0,83							0,59	0,91
15. O que aprende num curso	0,48	0,84							0,50	0,92
58. Procurar informações ...	0,53	0,84							0,53	0,92
3. Fazer cursos para atualização	0,43	0,84							0,42	0,92
32. Informar-se sobre oferecimento...	0,52	0,84							0,52	0,92
29. Informar-se sobre possibilidades...	0,52	0,84							0,52	0,92
7. Encontrar informações	0,47	0,84							0,46	0,92
28. Procurar reportagens	0,44	0,84							0,48	0,92
14. Lista com suas metas profissionais	0,41	0,84							0,43	0,92
18. Profissão em que use habilidades			0,55	0,73					0,44	0,92
50. Escolher profissão que realmente...			0,53	0,73					0,39	0,92
13. Escolher segundo própria opinião			0,44	0,75					0,33	0,92
8. Cursos que combinam com...			0,45	0,75					0,47	0,92
17. Citar habilidades			0,38	0,76					0,36	0,92
49. Escolher um curso			0,46	0,74					0,54	0,92
48. Quais atividades mais gosta de fazer			0,47	0,74					0,44	0,92
30. Convencer outros de que escolha...			0,48	0,74					0,42	0,92
37. Conversar com uma pessoa...					0,61	0,82			0,52	0,92
45. Acompanhar um profissional					0,55	0,83			0,40	0,92
40. Conversar com pessoas que ...					0,56	0,83			0,50	0,92
22. Dia-a-dia de uma profissão					0,61	0,82			0,61	0,91
16. Visitar um local de trabalho					0,57	0,82			0,50	0,92
38. Pedir ajuda a pessoas experientes					0,52	0,83			0,48	0,92
39. Saber o que um profissional faz					0,52	0,83			0,51	0,92
12. Comparar habilidades com...					0,44	0,84			0,42	0,92
27. Participar de palestras informativas					0,49	0,83			0,52	0,92
44. Citar as habilidades necessárias					0,46	0,83			0,50	0,92
55. Procurar orientação					0,43	0,84			0,46	0,92
53. Levar em conta o salário							0,56	0,63	0,38	0,92
47. Descobrir quanto ganha...							0,56	0,63	0,39	0,92
33. Informar-se a respeito do retorno...							0,48	0,67	0,39	0,92
56. Pensar na realização pessoal							0,42	0,69	0,49	0,92
54. Manter a escolha da profissão							0,36	0,72	0,37	0,92
Alfa de Cronbach	0,85		0,77		0,84		0,72		0,92	

Nota: r*: correlação item-total; Alfa*: Alfa de Cronbach se o item for deletado.

Pode-se observar que os coeficientes Alfa de Cronbach variaram entre 0,72 no fator Autoeficácia para Realização Profissional e 0,85 no fator 2 Autoeficácia para Coleta de Informações Ocupacionais, sendo que, ao se considerar o escore geral, o Alfa encontrado é de 0,92. Esses índices podem ser considerados adequados e atestam uma boa consistência interna do instrumento (Prieto & Muñiz, 2000). Para complementar essa informação, a mesma Tabela também apresenta as correlações item-total bem como a estimativa do valor de Alfa se o item for deletado em cada fator.

No fator 1, Coleta de Informações Ocupacionais, os coeficientes de correlação item-total ficaram entre 0,37 e 0,61; no fator 2, Autoavaliação, as correlações foram entre 0,38 e 0,55; em Busca de Informações Profissionais Práticas, a variação foi entre 0,43 e 0,61; no quarto fator, Realização Profissional, a correlação variou entre 0,36 e 0,56 e, por fim, no escore geral da EAE-EP os coeficientes ficaram entre 0,31 e 0,61. Com relação às alterações na consistência interna no caso de exclusão de algum item, em nenhum fator nem no escore geral verificou-se aumento da precisão. Assim, considera-se que, tendo como base esses resultados, não será necessária a exclusão de nenhum item. Além disso, pode-se afirmar que a consistência interna da EAE-EP, tanto para os fatores quanto para o escore geral, está adequada, indicando uma boa estimativa de precisão do instrumento.

Continuando os estudos de fidedignidade, foi realizado também uma reaplicação da EAE-EP em uma amostra de 31 pessoas (10% do total), estudantes da terceira série do Ensino Médio da escola pública participante nesse estudo. Foram 17 mulheres (54,8%) e 14 homens (45,2%), com idades entre 16 e 18 anos e média de 17,23 (DP=0,50). O reteste ocorreu 33 dias após a primeira aplicação, de forma coletiva, na sala de aula. A Tabela 40 mostra as médias e desvios-padrão obtidos nas duas aplicações, bem como a comparação feita pelo teste *t* de Student.

Tabela 40. Médias, desvios-padrão e valores de *t* e *p* para o teste e o reteste

		Média	DP	<i>t</i>	<i>p</i>
Coleta de Informações Ocupacionais	Teste	3,19	0,50	-0,046	0,964
	Reteste	3,19	0,48		
Autoavaliação	Teste	3,38	0,50	-0,557	0,580
	Reteste	3,45	0,46		
Busca de Informação Profissional Prática	Teste	3,04	0,61	0,112	0,911
	Reteste	3,02	0,59		
Realização Profissional	Teste	3,38	0,33	0,429	0,669
	Reteste	3,33	0,48		
Escore Geral	Teste	3,21	0,41	-0,047	0,963
	Reteste	3,21	0,44		
Nível de Dificuldade	Teste	2,32	0,85	0,166	0,869
	Reteste	2,28	1,07		

Como pode-se observar, há pequenas diferenças nas médias entre a primeira e a segunda avaliação, entretanto nenhuma foi significativa, indicando que os participantes tenderam a responder de forma semelhante nas duas ocasiões. Na Tabela 41 a seguir podem ser encontrados os coeficientes de correlação entre as duas aplicações.

Tabela 41. Correlação entre o teste e o reteste

Teste	Reteste					
	Coleta de Informações Ocupacionais	Autoavaliação	Busca de Informações Profissionais Práticas	Realização Profissional	Escore Geral	Nível de Dificuldade
Coleta de Informações Ocupacionais	0,44*					
Autoavaliação		0,65**				
Busca de Informações Profissionais Práticas			0,62**			
Realização Profissional				0,37*		
Escore Geral					0,56**	
Nível de Dificuldade						0,59**

** : $p < 0,01$; * : $P, 0,05$

Esses dados, apresentados na Tabela 41, indicam que houve correlações positivas e significativas entre as duas aplicações, com magnitudes variando, na maioria dos casos, entre moderadas e altas. Porém, por se tratar de um estudo de fidedignidade, pode-se considerar que os coeficientes encontrados nos fatores Coleta de Informações Ocupacionais e Realização Profissional foram inadequados, pois, apesar da correlação significativa, os escores das duas aplicações parecem ter pouca variância comum.

Apesar disso, pode-se concluir que a EAE-EP apresenta boas características de fidedignidade. É importante notar também que essa afirmação cabe tanto para o escore geral quanto para os fatores, o que indica que a estrutura fatorial encontrada é coerente. Com relação à sessão que avalia o nível de dificuldade, ela mostrou-se fidedigna no que se refere à estabilidade temporal, não sendo possível avaliar sua consistência interna por se tratar de apenas um item.

Capítulo 5 – Discussão

Neste capítulo, pretende-se integrar os resultados obtidos no presente estudo com as perspectivas teóricas e achados empíricos abordados na introdução e refletir sobre eles, buscando-se discutir as possibilidades e limitações do instrumento desenvolvido. Para tanto, será obedecida a ordem de apresentação dos resultados, a fim de facilitar a compreensão.

Inicialmente, foram apresentados os procedimentos de formulação dos itens, que envolveram a busca bibliográfica em bases de dados estrangeiras, o levantamento das opiniões de pessoas de diferentes idades, escolaridade e profissões a respeito do que é necessário para se fazer uma boa escolha profissional, análise de conteúdo das respostas e formulação de categorias, testagem-piloto, análise fatorial e categorização dos itens por análise de juízes. Esses procedimentos visaram atender a algumas das sugestões de Bandura (2006), no que toca à construção de escalas de autoeficácia.

Inicialmente especificou-se o domínio a ser trabalhado e foi realizado um levantamento da literatura suficiente para se inteirar do que já havia sido pesquisado até então com relação ao construto. Vale destacar que não foi encontrada nenhuma publicação em português a respeito da autoeficácia no domínio específico da escolha profissional, o que impulsionou o autor a buscar literatura estrangeira, especialmente em inglês. Nesse levantamento inicial, percebeu-se que o construto já tem sido estudados em diversos países, com prevalência de uso da *Career Decision Making Self-Efficacy Scale* (CDMSES – Taylor & Betz, 1983), de versões adaptadas para outras culturas (Hampton, 2006) ou baseada nela (Ramírez & Canto, 2007), como relatado no Capítulo 3.

A partir do contato com o material, foi possível inciar o processo de formulação dos itens. Ao se verificar que o construto tem sido avaliado com base nas cinco competências

sugeridas por Crites (1961), pode-se constatar também a escassez de material descritivo e empírico a respeito desse modelo teórico, uma vez que diversas buscas foram realizadas com pouco sucesso. Ainda assim, visando manter o referencial teórico, esforçou-se para se basear nessas competências para a formulação dos itens iniciais. Como foi mencionado nos resultados da Etapa 1, buscou-se um equilíbrio entre a quantidade de itens por competência, como ocorre com a CDMSES (Taylor & Betz, 1983), que contava, na versão original, com 50 itens, sendo 10 por competência e, na versão reduzida, foi composta por 25 itens, com cinco por fator (Betz & Taylor, 2001), ainda que essa estrutura empiricamente seja discutível (Chaney & cols., 2007; Creed & cols., 2002; Hampton, 2006; Luzzo, 1993; 1996; Peterson & delMas, 1998; Ramírez & Canto, 2007; Taylor & Betz, 1983). Com o desenvolvimento da pesquisa, percebeu-se que a manutenção de um número fixo de itens não seria possível e, dessa forma, foram adotados critérios empíricos para exclusão de itens, que serão discutidos mais a frente.

No segundo momento, mais itens foram construídos a partir de dados empíricos, que foram submetidos à análise de conteúdo. Essa análise gerou categorias que, por sua vez, foram avaliadas por juízes para se verificar sua coerência e clareza. Como se pôde perceber, duas categorias identificadas foram bastante próximas de duas das competências de Crites (1961), quais sejam, Autoavaliação e Correta Autoavaliação, e Informação Profissional e Coleta de Informações Ocupacionais. Com relação às outras duas categorias geradas, a saber, Maturidade e Engajamento, e Realização, não houve uma clara ligação entre elas e as outras competências, que são Seleção de Objetivos, Planejamento de Futuro e Solução de Problemas, mas com pontos em comum. Entretanto, embora esse seja um fator limitador dessa pesquisa, as categorias formadas tiveram descrições operacionais que demonstraram ser razoavelmente claras, a se julgar pela concordância dos juízes de forma geral, geradas a

partir dos dados coletados. Dessa forma, julgou-se necessário categorizar os primeiros itens também de acordo com tais descrições para uniformizar a linguagem ao longo do trabalho.

É importante destacar que os dados empíricos foram coletados com pessoas de diferentes idades, escolaridades, situações ocupacionais e profissões, pressupondo que pessoas com experiências acadêmicas e laborais diversificadas poderiam contribuir com visões peculiares sobre o assunto. O que se observou foi que muitas das idéias se repetiram com certa frequência entre as respostas coletadas e, junto a isso, percebeu-se também uma correspondência estreita entre várias unidades de texto analisadas com os itens que já haviam sido construídos baseando-se unicamente na teoria (Bardin, 1977).

Dessa forma, foi concluída a formulação dos itens. O número de 68 itens construídos inicialmente pode ser considerado excessivo para esse tipo de escala, haja vista outros estudos já realizados com instrumentos compostos por 50 (Taylor & Betz, 1983), 25 (Betz & Taylor, 2001) e 16 itens (Peterson & delMas, 1998). Entretanto, esse excesso foi intencional, na medida em que se supunha que mais alguns itens deveriam ser retirados na testagem piloto ou na análise fatorial, além dos oito itens que já haviam sido excluídos inicialmente pela análise heurística. Afirma-se que a formulação dos itens seguiu as sugestões de Bandura (2006), principalmente no que toca à correspondência deles com o domínio de aplicação do construto e à análise de juízes sobre a adequação das afirmações. Assim, pode-se pensar que esse foi um primeiro esforço no sentido de se buscar evidências de validade baseadas no conteúdo para a EAE-EP, além das demais, cujos comentários se darão em momento oportuno.

Com relação ao uso da escala Likert de quatro pontos, verifica-se que essa decisão foi contrária às sugestões de Bandura (2006). Por outro lado, não se verificou na literatura sobre autoeficácia para escolha profissional consenso a esse respeito, sendo que inicialmente a CDMSES contava com o formato de 11 pontos sugerido por Bandura

(Taylor & Betz, 1983), embora outros autores tenham encontrado evidências de validade para a versão com cinco pontos, tais como Creed e cols. (2002), Hampton (2006) e Page e cols. (2008). Além disso, estudos estatísticos que buscaram verificar a utilização de diferentes formatos de escala Likert em diversos contextos, tais como Garland (1991) no *marketing*, Sangster e cols. (2001) no levantamento de opinião de universitários, Alexandre e cols. (2003) na avaliação organizacional e, principalmente, Smith e cols. (2003) com escalas de autoeficácia, indicaram a possibilidade do uso dos quatro pontos, e assim decidiu-se aplicá-los também na avaliação da autoeficácia para escolha profissional. Como será discutido com os dados da Etapa 2, outros estudos posteriormente poderão ser realizados com a EAE-EP utilizando-se cinco pontos, com a hipótese de que, assim, não ocorra uma tendência ao efeito teto de forma acentuada como ocorreu nesse estudo. Análises de Rasch também poderão ser realizadas para verificar a adequação desse formato aos dados. Entretanto, como os estudos citados afirmam, a escala com quatro pontos força o respondente a tomar uma posição, evitando respostas centrais como “não sei” ou “nem muito, nem pouco”, o que pode ser benéfico à avaliação das crenças de autoeficácia.

As próximas fases do estudo, visando preparar a Escala, envolveram sua aplicação em campo. Na testagem piloto, que ocorreu com um número reduzido de participantes, o objetivo era submeter a escala a uma amostra que teria as características de usuários potenciais no futuro. Compreendendo que a aplicação da escala é sugerida para estudantes do Ensino Médio, optou-se por uma sala de 1ª série, entendendo que, se não houvesse dúvidas quanto à compreensão das instruções e dos itens com essa turma, a tendência também seria que aqueles com maior grau de escolaridade não teriam dificuldade.

De fato, os resultados demonstraram que não houve necessidade de mudanças significativas nos itens, sendo que a principal questão foi relativa à sua estrutura, o que implicou na mudança de localização da seção de avaliação da dificuldade. É interessante

notar que, apesar de ser uma recomendação clara de Bandura (2006), em nenhum outro estudo que avalie o construto foi encontrada qualquer menção a essa seção.

Após essa testagem, a EAE-EP foi submetida à aplicação com amostra maior, na qual o objetivo era verificar sua estrutura fatorial e a adequação dos itens. Vale relembrar aqui que um dos grandes pontos de discordância sobre a avaliação da autoeficácia para escolha profissional é relativa à sua estrutura fatorial. Apesar do delineamento teórico bem estabelecido em torno das cinco competências de Crites (1961), os achados empíricos, em geral, não suportam tal modelo e os fatores encontrados mostram uma tendência a ser bastante diversificados. Desse modo, percebe-se na literatura dois caminhos tomados pelos pesquisadores. Por um lado, a indicação é para que se use a escala como uma medida geral, desconsiderando os fatores encontrados que tendem a agrupar itens de diferentes competências (Chaney & cols., 2007; Hampton, 2006; Page & cols., 2008; Taylor & Betz, 1983; Watson & cols., 2001) e, por outro, alguns estudos que utilizaram as escalas construídas teoricamente na avaliação do construto (Reese & Miller, 2006; Srisic & Walsh, 2001; Stacy, 2003).

Os dados da primeira análise fatorial com a EAE-EP sugeriram uma forte tendência a considerá-la como unifatorial, considerando os indicativos contidos no *scree plot* e nas tabelas de distribuição dos itens e *eigenvalues*. Ao lado disso, a decisão de considerar a versão inicial da escala como um fator geral de autoeficácia apoiou-se nos estudos empíricos que tinham esse fundamento; além do alto valor da consistência interna, que ficou em 0,96 mesmo após a exclusão de 10 itens sugerida pelas análises. Esse Alfa também encontra respaldo em estudos com o mesmo construto em outras culturas considerando o escore geral, com variação entre 0,91 e 0,97 (Luzzo, 1993; Peterson & delMas, 1998; Ramírez e Cantos, 2007; Taylor & Betz, 1983; Watson & cols., 2001). Vale ressaltar que os instrumentos usados em outras pesquisas tinha características diferentes,

tais como quantidade de itens e formato dos itens, entretanto, observa-se uma tendência à Alfas altos quando se considera a escala como um todo.

A respeito da exclusão dos itens, como já foi citado, era esperado que alguns não saturassem satisfatoriamente. Ao se considerar a escala como um fator geral, a redução da quantidade de itens seria necessária e, assim, procurou-se excluir aqueles com carga fatorial abaixo de 0,40, como também procederam Peterson e delMas (1998). Como foi observado, houve a exclusão de 10 itens e, assim, encerrou-se a etapa de construção da EAE-EP, com uma versão de 58 itens.

Finalizando a primeira etapa do trabalho, os itens foram submetidos à análise de 10 juízes, todos psicólogos mestres ou doutores, com experiência em orientação profissional e avaliação psicológica. O objetivo principal foi verificar a concordância quanto a classificação dos itens nas categorias constituídas anteriormente e percebeu-se que todos os itens que obtiveram no mínimo 70% de concordância entre os juízes, foram também concordantes com o crivo. Este procedimento está de acordo com as asserções de Bandura (2006) no sentido de investigar a evidência de validade de conteúdo para a EAE-EP, entretanto, deve-se ressaltar o limite dessa evidência, uma vez que 30% dos itens não obteve a concordância mínima exigida. O intuito dessa etapa foi fornecer mais elementos que auxiliassem na interpretação dos resultados da escala, a partir do parâmetro do significado dos itens atribuído pelos especialistas. Além disso, com essa informação foi possível verificar como a avaliação conceitual e os dados empíricos se relacionavam, o que será abordado a seguir.

Após a análise dos juízes acerca do conteúdos dos itens, foram apresentados os estudos psicométricos da EAE-EP. Com relação aos participantes, percebe-se um desequilíbrio da primeira série em relação às demais, com menos participantes, e praticamente todos provindos de escola pública. Essa informação deve ser levada em conta

quando da interpretação dos resultados, visando separar o efeito de série de efeitos de tipo de escola. Nas outras variáveis, observou-se uma distribuição mais igualitária, embora também tenha havido diferenças.

O primeiro estudo psicométrico levado a cabo com essa amostra refere-se à análise fatorial realizada com a versão de 58 itens. Considerando os resultados da primeira etapa discutidos anteriormente, esperava-se encontrar novamente uma estrutura unifatorial, entretanto, a análise do *scree plot* sugeria a extração de mais fatores. Ao analisar os *eigenvalues* com os 58 itens, a presença de quatro fatores com valores superiores a 2,0 favoreceu a decisão de se forçar uma estrutura diferente. Dessa vez, contou-se com o auxílio das classificações geradas na análise dos juízes e do crivo para se interpretar os agrupamentos, percebendo-se que a categoria 2, Informação Profissional, predominou em dois fatores. Além disso, itens de diferentes categorias se fizeram presentes nos quatro fatores, não havendo agrupamentos puros.

A questão do agrupamento de itens de diferentes categorias foi observada também em outros estudos. Por exemplo, Peterson e delMas (1998) propuseram dois fatores chamados Coleta de Informações e Tomada de Decisão, sendo que o primeiro agrupou prioritária, mas não exclusivamente, itens relativos à busca de informação, enquanto que no segundo os autores observaram uma mistura de itens das demais competências. O estudo de Hampton (2006) também indicou situação semelhante, ao relatar o agrupamento de itens de autoavaliação com seleção de objetivos, embora tenha encontrado fatores com maior incidência de planejamento em um e de informações ocupacionais em outro.

Apesar disso, a forma com que os itens foram distribuídos pareceu interessante e coerente. No primeiro fator, denominado Autoeficácia para Coleta de Informações Ocupacionais, as maiores contribuições se deram por parte de itens com conteúdos sobre atividades típicas de informação sobre profissões e cursos de formação, como entrar em

sites de universidades, pesquisar características de profissões, saber onde são oferecidos os cursos, entre outros. O segundo fator, Autoeficácia para Autoavaliação, foi assim denominado pois envolveu a capacidade de escolher uma profissão de acordo com as preferências, habilidades, opinião e objetivos pessoais e de citar características pessoais.

O terceiro fator é Autoeficácia para Busca de Informações Profissionais Práticas, cujos itens versam sobre a busca de relacionamentos interpessoais para se conhecer mais sobre o mundo do trabalho, com pessoas experientes, que já trabalham ou profissionais que possam auxiliar de outras formas. Por fim, o quarto fator, que agrupou apenas cinco itens, foi chamado de Autoeficácia para Realização Profissional e a tônica foi relativa às questões financeiras envolvidas no exercício da profissão, tais como salário e retorno financeiro, e envolvendo questões relacionadas à manutenção da escolha e busca de realização profissional. Dessa forma, nos itens agrupados nesse fator, percebe-se a tendência de se avaliar a capacidade presente de se olhar para o futuro, seja na manutenção da decisão, nas expectativas de retorno ou realização profissional (Lent & cols., 1994).

De forma geral, a estrutura fatorial encontrada foi semelhante às categorias geradas na Etapa 1 desse estudo. Naquele momento, foram organizadas quatro categorias, quais sejam, Autoavaliação, Informação Profissional, Maturidade e Engajamento e Realização, e análise fatorial indicou a insurgência também de quatro fatores. Pode-se perceber que três das quatro categorias foram observadas também na análise fatorial, sendo que os itens de Maturidade e Engajamento se agruparam nos três primeiros fatores.

Além disso, dois fatores referentes à informação profissional emergiram. Embora parecidos, entendeu-se que no primeiro fator, Autoeficácia para Coleta de Informações Ocupacionais, a idéia de busca por informações mais elementares tanto com relação à profissão quanto às possibilidades de formação estão em jogo. Já no terceiro fator, Autoeficácia para Busca de Informações Profissionais Práticas, o conceito predominante é

relativo à busca de ajuda por conhecimento prático sobre as profissões e atuação profissional, envolvendo predominantemente o contato interpessoal. Os estudos de Perteson e delMas (1998) e Hampton (2006) sugerem que as competências de busca de informações se destaquem em relação aos demais, uma vez que demonstraram a possibilidade de diferenciá-los, com fatores específicos a esse respeito. Entretanto, em nenhum estudo foi relatada a possibilidade de dois fatores que mostrassem especificidades da competência de busca de informações como foi encontrado no presente estudo.

Essa reflexão é importante, pois não se pode perder de vista que se está avaliando crenças de autoeficácia e, possivelmente, esteja embutida nessa diferença qualitativa entre os fatores questões relativas à aprendizagem social. No fator Autoeficácia para Busca de Informações Profissionais Práticas vê-se que o conceito de modelação, ou aprendizagem vicária, está presente na maioria dos itens e deve ser levado em conta em processos de orientação profissional, uma vez que parece ter se constituído com um processo importante no processo de escolha profissional. Assim, esse dado reforça a necessidade de se planejar ações que possam favorecer a aprendizagem sobre as profissões a partir da observação e do contato interpessoal com profissionais na área, tais como visitas, entrevistas entre outros.

Pode-se considerar que os achados do presente estudo vão ao encontro de pesquisas sobre autoeficácia para escolha profissional publicadas em outros países, uma vez que também não foi encontrada uma estrutura com cinco fatores correspondentes às competências de Crites, embora haja correspondência entre estas e alguns dos fatores que emergiram, refletindo o construto com algumas especificidades. Além disso, verificou-se a possibilidade de considerar um escore geral a partir da soma dos escores dos fatores da EAE-EP, o que também vai ao encontro das asserções de Taylor e Betz (1983), Creed e cols. (2003) e Hampton (2006).

Uma vez feitas as considerações a respeito da análise fatorial, serão aborados os resultados referentes às relações desta com variáveis externas e diferenças entre grupos que compuseram a amostra. As análises de diferença de média entre grupos se deram entre homens e mulheres, tipo de escola (pública ou particular) e séries e os escores da EAE-EP foram correlacionados aos da EAP (interesses profissionais) e da BFP (personalidade).

A respeito das análise das diferenças entre grupos, percebeu-se que as mulheres apresentaram médias significativamente maiores nos fatores Autoeficácia para Coleta de Informações Ocupacionais, Autoavaliação, Busca de Informações Profissionais Práticas e no Escore Geral; os alunos de escola particular obtiveram maiores médias nos fatores Autoeficácia para Coleta de Informações Ocupacionais, Busca de Informações Profissionais Práticas e no Escore geral; e os estudantes da 3ª série obtiveram maiores médias que os da primeira série no fator Autoeficácia para Autoavaliação. O que se observou em estudos sobre o construto no contexto estrangeiro refere-se ao fato de que, em geral, não foram encontradas diferenças entre homens e mulheres, como apontam Luzzo (1993), Creed e cols., (2002), Hampton (2006) e Page e cols. (2008). Entretanto, Stacy (2003) reportou diferenças nas cinco subescalas da CDMSES, sempre com maiores médias para as mulheres, dado semelhante ao do presente trabalho.

A respeito do tipo de escola e série, não foram encontrado outros estudos que abordassem especificamente as relações entre tipo de escola e séries. Entretanto, Luzzo (1993) e Hampton (2006) reportaram correlações dos escores em autoeficácia com idade, sendo que o primeiro encontrou relações significativas e positivas enquanto que o segundo autor não encontrou relações significativas. Assim, a respeito da série, pode-se pensar que a variável idade esteja embutida, embora não seja uma regra que as idades aumentem conforme a série. No presente estudo, percebe-se que as médias de idade vão crescendo ao

logo das séries e, assim, pode-se dizer que, em alguma medida, os resultados vão ao encontro dos achados de Luzzo (1993) no que se refere à Autoeficácia para Autoavaliação.

Vale lembrar que, para efeito das análises, os alunos que estavam no curso pré-vestibular foram aderidos aos da 3ª série e, assim, a média de idade é ainda maior que os demais e que a diferença se deu em relação aos estudantes da primeira série. Esses dados levam a pensar que os alunos mais velhos parecem estar mais confiantes para se autoavaliarem no que se refere às suas habilidades, interesses e características que podem influenciar na escolha de uma profissão.

Além disso, é importante lembrar que a amostra do primeiro ano foi quase exclusivamente composta por estudantes de escola pública e, ao se considerar que estudantes de escolas particulares em geral são mais estimulados a pensar sobre escolhas profissionais, isso também pode ser um fator importante. A esse respeito, qual seja, sobre as diferenças encontradas em razão do tipo de escola, observa-se que os estudantes de instituições particulares obtiveram maiores médias que os da pública nos dois fatores relativos à aquisição de informações profissionais e no escore geral. Novamente, cabe o argumento a respeito do estímulo que as escolas particulares em geral dão aos seus alunos em relação à escolha profissional, vestibular, seleção de universidades, entre outros, sendo que, possivelmente, a partir desse contexto os estudantes desenvolvam repertório relativo à busca de informações, fortalecendo, assim, suas crenças (Bandura, 1997; Pajares, 2007).

Tendo sido discutido os dados referentes às comparações entre os grupos, os resultados das correlações serão abordados. Não foram encontrados estudos especificamente sobre correlações entre autoeficácia para escolha profissional e interesses, sendo que o trabalho de Srsic e Walsh (2001) objetivou explorar o nível de autoeficácia entre pessoas com interesses muito ou pouco definidos. Essa análise não foi feita neste trabalho, mas deverá ser levada a cabo em outros estudos futuros. Entretanto, as correlações

significativas encontradas foram baixas, indicando que os construtos são distintos, ainda que as relações entre os construtos sejam coerentes do ponto de vista conceitual. Vale lembrar que, ao se considerar autoeficácia para escolha profissional e interesses profissionais, o objetivo era explorar as relações, uma vez que não há hipóteses teóricas tampouco estudos que abordem exatamente essa questão e, nesse sentido, o presente trabalho contribui no sentido de sugerir direções para pesquisas futuras visando verificar níveis de diferenciação de interesses e nível de autoeficácia.

Quanto às relações com personalidade, o estudo de Page e cols. (2008) encontrou dados sugerindo correlações positivas com os fatores Extroversão e Realização e negativas com Neuroticismo. Neste estudo, os resultados indicaram correlações positivas com os fatores Extroversão, Socialização e principalmente Realização. O maior coeficiente encontrado foi entre o escore geral da EAE-EP e a faceta Competência ($r=0,40$) do fator Realização, que também agrupou outros coeficientes próximos de moderados. Ao se tomar a descrição de tal faceta, percebe-se que há uma ênfase em autoavaliações positivas e em percepções de capacidade de forma geral, o que vai ao encontro do conceito em avaliação pela EAE-EP.

Os fatores Extroversão e Socialização também correlacionaram positivamente com a EAE-EP. Quanto a Extroversão, as relações mais fortes foram encontradas entre faceta Dinamismo e o fator Autoeficácia para Busca de Informações Profissionais Práticas, Autoavaliação e escore geral. Já em Socialização, a faceta Amabilidade foi a que obteve os maiores coeficiente, especialmente com o fator de autoeficácia relacionado à busca de informações profissionais por meio de relacionamentos interpessoais. Já com o fator Neuroticismo, todas as correlações foram negativas, embora tenham sido de magnitudes nulas (Sisto, 2007), indicando que pessoas com características como vulnerabilidade, passividade e comportamento com tendência depressiva não tendem a desenvolver fortes

crenças de confiança na própria capacidade para fazer uma escolha profissional. Com relação ao nível de dificuldade, embora essa questão tenha sido pontualmente sugerida por Bandura (2006), nenhum estudo faz menção ao seu uso. No caso deste estudo, as correlações se deram, de forma geral, no sentido contrário daquelas encontradas com os fatores de autoeficácia, como por exemplo a relação negativa com a faceta Competência e a positiva com Vulnerabilidade.

Nesse mesmo sentido, cabe destacar as análises feitas para a geração dos perfis de pessoas com alto e baixo níveis de autoeficácia. Pôde-se perceber que as pessoas com mais confiança na própria capacidade demonstraram ter características como tomar iniciativa, envolvimento, percepções favoráveis de si, crenças na própria capacidade para realizar tarefas difíceis, clareza sobre objetivos de vida, busca ativa por companhias, tendência a liderança, ambição, dedicação, esforço, comprometimento, alto nível de exigência e planejamento.

Essas informações provindas das correlações e das análises de diferenças entre grupos extremos indicam que um nível adequado de confiança parece estar ligado aos aspectos positivos da personalidade. Essas características vão ao encontro da concepção que a TSC tem do ser humano, uma vez que considera as pessoas como capazes de buscar ativa e conscientemente experiências que possam favorecer a consecução de seus objetivos e gerir seu próprio comportamento nesse processo, a partir das influências que troca com o ambiente em que está inserido. Assim, considerando que a autoeficácia constitui-se como o principal fator de influência do comportamento humano (Bandura, 1977), atuando como moderadora na aplicação de esforço para se atingir as metas, pode-se inferir que pessoas com alto nível de autoeficácia para escolha profissional tendem a se engajar de forma aplicada nas tarefas relativas à escolha de uma profissão, gerenciando seu comportamento na busca ativa por informações, autoconhecimento e realização pessoal. Nesse sentido,

como afirmam Lent e cols. (1994), os interesses profissionais formam-se com esse engajamento e tendem a guiar a pessoa no estabelecimento de metas e, posteriormente, na execução de comportamentos efetivos de escolha.

Uma outra discussão importante é a respeito das relações entre os construtos sociocognitivos e a personalidade. Apesar de toda a discussão sobre o assunto e das críticas diretas de Bandura (1999) e Cervone (2004), o que foi observado nos resultados desta pesquisa é que os fatores de personalidade do modelo CGF parecem ser úteis na identificação e diferenciação de pessoas com diferentes níveis de autoeficácia. Compreende-se que haja questões epistemológicas em aberto entre as concepções da TSC e do CGF como já foi discutido, mas a integração empírica das teorias parece possível, como sugeriram Romero (2005) e Larson e Borgen (2006) e indicaram os dados de Cupani e Pérez (2006), Nauta (2007), Page e cols. (2008) e Rogers e Creed (2010).

Por fim, serão discutidos os achados referentes à fidedignidade da EAE-EP. Estudos que investigaram a consistência interna pelo Alfa de Cronbach encontraram coeficientes de 0,97 (Taylor & Betz, 1983), 0,93 (Luzzo, 1993), 0,97 e 0,93 (Peterson & delMas, 1998), 0,91 (Watson & cols., 2001) e 0,95 (Ramírez & Canto, 2007) para os escores gerais, enquanto que o encontrado no presente estudo foi de 0,92, revelando consenso com a literatura. Com relação aos Alfas para cada fator, Autoeficácia para Coleta de Informações Ocupacionais ficou com 0,85, Autoavaliação com 0,77, Busca de Informações Profissionais Práticas obteve um Alfa igual a 0,84 e Realização Profissional ficou com 0,72. Em outros estudos, Peterson e delMas (1998) indicaram Alfas de 0,92 para Coleta de Informações e 0,88 para Tomada de Decisão, enquanto que Watson e cols. (2001) encontraram 0,70 em Autoconhecimento, como o Alfa mais baixo. Assim, pode-se afirmar que os Alfas dos fatores da EAE-EP ficaram em níveis aceitáveis e dentro do esperado de acordo com a literatura, indicando boa consistência interna dos itens da escala.

Com relação aos resultados da fidedignidade pelo método de teste-reteste, não foram encontradas diferenças significativas nos fatores, escore geral e nível de dificuldade entre a primeira e a segunda aplicação, que ocorreram com um intervalo de 33 dias, em aproximadamente 10% da amostra. Quanto às correlações, os coeficientes obtidos entre as duas aplicações variaram entre 0,37 para o fator Realização Profissional, e 0,65, em Autoavaliação. Na literatura, encontrou-se o estudo de Luzzo (1993), que reavaliou 20% da amostra do seu estudo, e obteve uma correlação de 0,83 para o escore geral. Neste estudo, os resultados do escore geral da primeira e da segunda aplicação correlacionaram-se moderadamente ($r=0,56$). Observa-se que os resultados do presente estudo vão no mesmo sentido que a indicação da literatura, com correlações variando de moderadas a altas entre as aplicações. Entretanto, deve-se destacar que segundo os critérios apresentados por Prieto e Muñiz (2000), amostras de estudos de teste-reteste abaixo de 100 pessoas são consideradas pequenas e coeficientes acima de 0,55 são considerados adequados. Dessa forma, em estudos futuros, análises com amostras maiores devem ser realizadas, buscando melhorar o nível dos coeficientes nesse tipo de fidedignidade.

Capítulo 6 – Considerações Finais

Considerando o objetivo geral deste trabalho, qual seja, construir uma escala para avaliação da autoeficácia para escolha profissional, os resultados obtidos e relatados nessa dissertação vão na direção de se afirmar que a tarefa foi bem sucedida. Todo o processo de construção e seleção dos itens, as relações com outras variáveis e a comparação desses resultados com outras pesquisas a respeito do mesmo tema sugerem que o produto resultante deste trabalho, a Escala de Autoeficácia para Escolha Profissional (EAE-EP), de fato avalia o construto em questão, com evidências de validade baseadas no conteúdo, na estrutura interna e nas relações com outras variáveis, além de níveis satisfatórios de fidedignidade.

Apesar disso, há de se destacar que o instrumento apresenta algumas carências que devem ser levadas em conta quando de seu uso prático ou em pesquisa. Por exemplo, embora as amostras estudadas fossem de um tamanho no mínimo razoável, todas as análises foram realizadas com pessoas residentes em uma região relativamente pequena do interior do estado de São Paulo. Dessa forma, não é possível extrapolar os resultados para toda a população brasileira da faixa etária abrangida pelos estudos de validade apresentados, sem que antes sejam realizados estudos com participantes de outros estados e, preferencialmente, de outras regiões do território brasileiro.

Uma outra questão que merece atenção é o fato de que o formato da escala Likert assumido na EAE-EP com quatro pontos mostrou-se tendencioso a um efeito teto, ou seja, uma tendência para que as pessoas marquem altos níveis, como pode ser observado nas estatísticas descritivas da escala. Apesar disso, as análises de perfil de pessoas com diferentes níveis de autoeficácia mostraram que o instrumento é sensível para diferenciar pessoas com diferentes perfis de personalidade e interesses profissionais. Ainda assim, em

estudos futuros, os dados deverão ser analisados por medidas Rasch para se verificar a adequação das categorias e também novos formatos com cinco ou sete pontos poderão ser testados.

Com relação à fidedignidade da EAE-EP, possivelmente esse seja o quesito de maior vulnerabilidade. Apesar de todos os índices de consistência interna estarem adequados ($>0,70$), o Alfa do fator Autoeficácia para Realização Profissional foi o mais baixo em relação aos demais. Mesmo considerando que tal fator seja composto por apenas cinco itens, essa fraqueza deve ser levada em conta quando do uso do instrumento. Entretanto, a principal lacuna está no estudo de estabilidade temporal da EAE-EP. Embora não se tenha observado diferenças significativas entre a primeira e a segunda aplicação, dentre as correlações encontradas, duas encontram-se abaixo dos níveis considerados adequados por Prieto e Muñiz (2000), quais sejam, Autoeficácia para Coleta de Informações Ocupacionais ($r=0,44$) e Realização Profissional ($r=0,37$). Assim, é fundamental que em oportunidades futuras novos estudos sejam realizados nessa direção, com amostras maiores e com outros intervalos de tempo entre as aplicações.

Ainda no sentido de sugestões para estudos futuros, uma das possibilidades é a utilização da EAE-EP para se avaliar intervenções de Orientação Profissional e, assim, verificar a capacidade diagnóstica do instrumento em situações práticas baseadas na Teoria Social Cognitiva. Além disso, a exploração das correlações com outros construtos, tais como fontes de eficácia, estilos parentais, suporte familiar, entre outros, e sua adaptação para o contexto universitário também podem auxiliar na compreensão da abrangência e aplicabilidade da EAE-EP em diversos âmbitos de atuação do psicólogo.

Dessa forma, pretende-se oferecer aos orientadores profissionais brasileiros um instrumento de avaliação psicológica relativamente curto, de rápida e fácil aplicação, individual ou coletiva, que intenta trazer informações importantes a respeito do processo de

escolha profissional de adolescentes, estudantes do ensino médio. Nesse sentido, espera-se que sua utilização gere dados sempre atualizados a respeito das características psicométricas a fim de que as informações provindas de sua utilização, nos diversos contextos, possam se manter atuais e em consonância com as necessidades do psicólogo brasileiro.

Para finalizar, é importante destacar que a avaliação da autoeficácia para escolha profissional pode ter um espaço interessante e profícuo em processos de Orientação Profissional. Como afirma Bandura (1977), a autoeficácia se configura como o principal elemento influenciador do comportamento humano, atuando nas decisões a respeito de objetivos a serem seguidos e estratégias para atingi-los, além de regular o esforço, a perseverança e a resiliência no confronto de obstáculos, agindo, dessa forma, diretamente na qualidade do desempenho de determinado comportamento. Assim, ao extrapolar essas características para o domínio específico da escolha profissional, a avaliação do construto em OP pode ser útil para guiar a ação dos orientadores no sentido de se monitorar as crenças do orientando ao longo do processo, a fim de que ele possa desenvolver estratégias regulatórias a respeito seu próprio comportamento, visando se manter em contato com o ambiente em busca de condições propícias para a realização de uma boa escolha profissional.

Referências

- Alexandre, J. W. C., Andrade, D. F., Vasconcelos, A. P., Araujo, A. M. S., & Batista, M. J. (2003). Análise do número de categorias da escala de Likert aplicada à gestão pela qualidade total através da teoria da resposta ao item. Trabalho apresentado no *XXIII Encontro Nacional de Engenharia de Produção*. Ouro Preto, MG, Brasil.
- Álvarez-González, M. (2008). Career maturity: a priority for secondary education. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, *16*(3), 749-772.
- Ambiel, R. A. M., & Noronha, A. P. P. (2009). Escala de Auto-eficácia para escolha profissional. Projeto de pesquisa não publicado. Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Psicologia. Universidade São Francisco, Itatiba.
- Annesi, J. J. (2006). Relations of physical self-concept and self-efficacy with frequency of voluntary physical activity in preadolescents: implications for after-school care programming. *Journal of Psychosomatic Research*, *61*(4), pp. 515-520.
- Arbona, C. (2000). Practice and research in Career Counseling and Development – 1999. *The Career Development Quarterly*, *49*, 98-134.
- Artes, R. (1998). Aspectos estatísticos da análise fatorial de escalas de avaliação. *Revista de Psiquiatria Clínica*, *25*(5), 223-8.
- Azzi, R. G., & Polydoro, S. A. J. (2006). Autoeficácia em diferentes contextos. Campinas, SP: Alínea.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavior change. *Psychological Review*, *84*, 191- 215.
- Bandura, A. (1982). Self-apraisal and self-regulation. Em J. Suls (org.), *Psychological perspectives on the self*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

- Bandura, A. (1984). Recycling misconceptions of perceived self-efficacy. *Cognitive therapy and research*, 8(3), 1231-1255.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1995). *Self-efficacy in changing societies*. Nova Iorque: Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Bandura, A. (1999). A social cognitive theory of personality. Em L. Pervin & O. John (org.), *Handbook of personality*. New York: Guilxford Publications.
- Bandura, A. (2005). The evolution of social cognitive theory. Em K. G. Smith & M. A. Hitt (orgs.). *Great Minds in Management*. Oxford: Oxford University Press.
- Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. Em F. Pajares & T. Urdan (Orgs.), *Self-efficacy beliefs of adolescents*. Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Bandura, A., Azzi, R. G., & Polydoro, S. (2008). *Teoria Social Cognitiva: conceitos básicos*. Porto Alegre: Artmed.
- Baptista, M. N., Alves, G. A. S., & Santos, T. M. M. (2008). Suporte Familiar, Autoeficácia e Locus de Controle: Evidências De Validade Entre Os Construtos. *Psicologia Ciência e Profissão*, 28(2), 260-271.
- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Betz, N. E., & Taylor K. M. (2001). *Manual for the Career Decision Self-efficacy Scale and CDMSE - Short Form*. Manual técnico não publicado.

- Betz, N. E., Hammond, M. S. & Multon, K. D. (2005). Reliability and Validity of Five-Level Response Continua for the Career Decision Self-Efficacy Scale. *Journal of Career Assessment*, 13(2), 131-149.
- Blamey, R., Jolly, K., Greenfield, S., & Jobanputra, P. (2009). Patterns of analgesic use, pain and self-efficacy: a cross-sectional study of patients attending a hospital rheumatology clinic. *Musculoskeletal Disorders*, 10, 137-147.
- Bzuneck, J. A. (1996). Crenças de autoeficácia de professoras do 1º. grau e sua relação com outras variáveis de predição e de contexto. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 48(4), p.57-89.
- Cervone, D. (2004). Personality assessment: tapping the Social-Cognitive architecture of personality. *Behavior Therapy*, 35,113-129.
- Chaney, D., Hammond, M. S., Betz, N. E., & Multon, K. D. (2007). The Reliability and Factor Structure of the Career Decision Self-Efficacy Scale-SF With African Americans. *Journal of Career Assessment*, 15(2), 194–205.
- Conselho Federal de Psicologia – CFP. *Resolução 002/2003*. Disponível em em: <http://www.pol.org.br>. Acesso em: 18 de janeiro de 2010.
- Conselho Federal de Psicologia – CFP. *Resolução 25/2001*. Disponível em: <http://www.pol.org.br>. Acesso em: 18 de janeiro de 2010.
- Costa, P. T., Jr. & McCrae, R. R. (1992). *Revised NEO Personality Inventory (NEO-PIR) and Five Factor Inventory (NEO-FFI) professional manual*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Creed, P. A., Patton, W., & Watson, M. B. (2002). Cross-cultural equivalence of the career decision-making self-efficacy scale-short form: An Australian and south African

- Creed, P., Patton, W., & Prideaux, L. A. (2006). Causal relationship between career indecision and career decision-making self-efficacy. *Journal of career development, 33*(1), 47-65.
- Crites, J. O. (1961). A model for measurement of vocational maturity. *Journal of Counseling Psychology, 8*, 255-259.
- Crites, J. O. (1965). Measurement of vocational maturity in adolescence: attitude test of the Vocational Development Inventory. *Psychological Monographs, 79*.
- Crites, J. O. (1969). *Vocational psychology: The study of vocational behavior*. New York: McGraw-Hill.
- Crites, J. O. (1971). *The maturity of vocational attitudes in adolescence*. Washington, D.C.: American Personnel and Guidance Association, Inquiry Series Monograph, 2.
- Crites, J. O. (1978). *Theory and research handbook for the Career Maturity Inventory*. Monterey, CA: CTB/McGraw-Hill.
- Crites, J. O., & Savickas, K. L. (1996). Revision of the Career Maturity Inventory. *Journal of Career Assessment, 4*(2); 131-138.
- Cupani, M. & Pérez, E. R. (2006). Metas de elección de carrera: contribución de los intereses vocacionales, la autoeficacia y los rasgos de personalidad. *Interdisciplinaria, 23*(1), 81-100.
- Dancey, C. P., & Reidy, J. (2006). *Estatística sem matemática para psicologia usando SPSS para Windows (3ª Edição)*. Porto Alegre: ArtMed.
- Eastin, M. S., & LaRose, R. (2000). Internet Self-Efficacy and the Psychology of the Digital Divide. *Journal of Computer-Mediated Communication, 6*(1).
- Garland, R. (1991). The Mid-Point on a Rating Scale: Is it Desirable? *Marketing Bulletin, 2*, 66-70.

- Gati, I., Krausz, M. & Osipow, S. H. (1996). A Taxonomy of Difficulties in Career Decision Making. *Journal of Counseling Psychology*, 43(4), 510-526.
- Hackett, G. & Betz, N. E. (1981). A self-efficacy approach to the career development of women. *Journal of Vocational Behavior*, 18, 326-336.
- Hampton, N. Z. (2006). A psychometric evaluation of the career decision self-efficacy scale-short form in Chinese high schools students. *Journal of Career Development*, 33(2), 142-155.
- Holland, J. L., Fritzsche, B. A., & Powell, A. B. (1994). *SDS- Self- Directed Search*. Los Angeles, California: PAR- Psychological Assessment Resources.
- Landis, J. R., & Koch, G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33, 159-174.
- Laros, J. A. (2005). O uso da análise fatorial: algumas diretrizes para pesquisadores. Em L. Pasquali (org.). *Análise Fatorial para Pesquisadores*. Brasília: LabPam.
- Larson, L. M., & Borgen, F. H. (2006). Do personality traits contribute to vocational self-efficacy? *Journal of Career Assessment*, 14(3), 295–311.
- Leite, J. C. C., Drachler, M. L., Centeno, M. O., Pinheiro, C. A. T., & Silveira, V. L. (2002). Desenvolvimento de uma Escala de Autoeficácia para Adesão ao Tratamento Anti-Retroviral. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 15(1).
- Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (1994). Towards a unifying social cognitive theory of career and academic interests, choice and performance. *Journal of Vocational Behavior*, 45(1), 79-122.
- Luzzo, D. A. (1993). Reliability and validity testing of the career decision-making self-efficacy scale. *Measurement & evaluation in counseling & development*, 26(2).
- Luzzo, D. A. (1996). A psychometric evaluation of the career decision-making self-efficacy scale. *Journal of counseling & development*, 74, 276-279.

- Mahyuddin, R., Elias, H., Cheong, L. S., Muhamad, M. F., Noordin, N., & Abdullah, M. C. (2006). The relationship between students' self efficacy and their english language achievement. *Jurnal Pendidik dan Pendidikan, 21*, 61-71, 2006
- McCrae, R. R. & Costa, P. T. (1997). Personality Trait Structure as a Human Universal. *American Psychologist, 52*, 509-516.
- Medeiros, P. C., Loureiro, S. R. Linhares, M. B. M., & Marturano, E. M. (2000). A Autoeficácia e os Aspectos Comportamentais de Crianças com Dificuldade de Aprendizagem. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 13*(3).
- Melo-Silva, L. L., Bonfim, T. A., Esbrogeio, M. C. & Soares, D. H. P. (2003). Um Estudo Preliminar sobre Práticas em Orientação Profissional *Revista Brasileira de Orientação Profissional, 4*(1/2), 21-34.
- Nauta, M. M. (2007). Career Interests, Self-Efficacy, and Personality as Antecedents of Career Exploration. *Journal of Career Assessment, 15* (2), 162–180.
- Noronha, A. P. P., & Ambiel, R. A. M. (2006). Orientação profissional e vocacional: análise da produção científica. *Psico-USF, 11*(1), 75-84.
- Noronha, A. P. P., Sisto, F. & Santos, A. A. A. (2007). *Escala de aconselhamento profissional: manual técnico*. Editora Vetor.
- Nunes, C. H. S. S., Hutz, C. S., & Nunes, M. F. O. (no prelo). *Bateria Fatorial de Personalidade*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Nunes, M. F. O. (2007). *Escala de Fontes de Eficácia Percebida: aplicação com jovens em escolha profissional*. Dissertação de mestrado, Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Psicologia, Universidade São Francisco, Itatiba, SP.
- Nunes, M. F. O. (2008). Funcionamento e desenvolvimento das crenças de autoeficácia: Uma revisão. *Revista Brasileira de Orientação Profissional, 9*(1), pp. 29-42 29.

- Nunes, M. F. O. (2009). Estudos psicométricos da Escala de Autoeficácia para Atividades Profissionais. Tese de doutorado não publicada. Universidade São Francisco, Itatiba.
- Nunes, M. F. O., Noronha, A. P. P., & Ambiel, R. A. M. (2007). Conteúdos ensinados em disciplinas de Orientação Profissional na graduação em psicologia. *Estudos e Pesquisas em Psicologia UERJ*, 7(1), 124-134.
- Olaz, F. (2003). Modelo Social Cognitivo del Desarrollo de Carrera. *Evaluar*, 3, 15-34.
- Osipow, S.H., & Fitzgerald, L.F. (1996). *Theories of career development* (4ª ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Ottati, F., Noronha, A. P. P., & Salviati, M. (2003). Testes psicológicos: qualidade de instrumentos de interesse profissional. *Interação*, 7 (1).
- Page, J., Bruch, M. A., & Haase, R. F. (2008). Role of perfectionism and Five-Factor model traits in career indecision. *Personality and Individual Differences*, 45, 811–815.
- Pajares, F. (2002). Overview of Social Cognitive Theory and Self-efficacy. Acesso em 25/10/2009, <http://www.emory.edu/education/mpf/eff.html>.
- Pajares, F., & Olaz, F. (2008). Teoria Social Cognitiva e Autoeficácia: uma visão geral. Em A. Bandura, R. G. Azzi & S. Polydoro (orgs.). *Teoria Social-Cognitiva: conceitos básicos*. Porto Alegre, RS: ArtMed.
- Pasquali, L. (1999). Taxonomia dos instrumentos psicológicos. Em L. Pasquali (org.). *Instrumentos psicológicos: manual prático de elaboração*. Brasília (DF): LabPAM-IBAPP, 27-35.
- Peterson, S. L., & delMas, R. C. (1998). The component structure of Career Decision-making Self-efficacy for underprepared college students. *Journal of Career Development*, 24(3), 209-225.
- Prieto, G., & Muñoz, J. (2000). Un modelo para evaluar la calida de los tests utilizados em España. *Papeles del Psicólogo*, 77, 1-10.

- Primi, R., Munhoz, A. M. H., Bighetti, C. A., Di Nucci, E. P., Pellegrini, M. C. K. & Moggi, M. A. (2000). Desenvolvimento de um Inventário de Levantamento das Dificuldades da Decisão Profissional. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 13(3), pp.451-463.
- Ramírez, M. C., & Canto, J. E.(2007). Development and evaluation of a scale for measuring self-efficacy in career choice in Mexican students. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 5(1), 37-56.
- Reese, R. J., & Miller, C. D. (2006). Effects of a University Career Development Course on Career Decision-Making Self-Efficacy. *Journal of Career Assessment*, 14(2), 252–266.
- Riazi, A., Thompson, A. J., & Hobart, J. C. (2004). Self-efficacy predicts self-reported health status in multiple sclerosis. *Multiple Sclerosis*, 10(1), 61-66.
- Rogers, M. E.. & Creed. P. A. (2010). A longitudinal examination of adolescent career planning and exploration using a social cognitive career theory framework. *Journal of Adolescence*, 1-10.
- Romero, E. (2005). ¿Qué unidades debemos emplear? Las “dos disciplinas” de la psicología de la personalidad. *Anales de Psicología*, 21(2), 244-258.
- Salveti, M. G. (2004). *Crença de autoeficácia e validação da Chronic Pain Self-Efficacy*. Dissertação de mestrado não-publicada. Escola de Enfermagem. São Paulo: Universidade de São Paulo.
- Sangster, R. L., Willits, F. K., Saltiel, J., Lorenz, F. O., & Rockwood, T. H. (2001). The effects of numerical labels on response scales. Trabalho apresentado no *Annual Meeting of the American Statistical Association*. Acessado em 20 de Junho de 2008.

- Sisto, F. F. (2007). Delineamento correlacional. Em M. N. Baptista & D. C. Campos. *Metodologia de pesquisa em ciências: análises quantitativa e qualitativa*. 296 p. Rio de Janeiro: LTC.
- Smith, Jr. E. V., Wakely, M. B., de Kruif, R. E. L., & Swartz, C. W. (2003). Optimizing Rating Scales for Self-Efficacy (and Other) Research. *Educational and Psychological Measurement*, 63(3), 369-391.
- Sparta, M., Bardagi, M. P., & Teixeira, M. A. P. (2006). Modelos e instrumentos de Avaliação em Orientação Profissional: perspectiva histórica e situação no Brasil. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 7(2), 19-32.
- Srsic, C. S. & Walsh, W. B. (2001). Person-environment congruence and career self-efficacy. *Journal of career assessment*, 9(2), 203-213.
- Stacy, M. E. W. (2003). *Influences of selected demographic variables on the Career Decision-making Self-efficacy of college seniors*. Tese de doutorado. Louisiana State University.
- Super D. E. (1951). Vocational adjustment: implementing a self-concept. *Occupations*, 30, 88-92.
- Super, D. E. (1953). A theory of vocational development. *American Psychologist*, 8, 185-190.
- Super, D. E. (1955). Dimensions and measurement of vocational maturity. *Teachers Col. Rec.*, 57, 151-163.
- Taylor, K. M. & Betz, N. E. (1983). Applications of self-efficacy theory to the understanding and treatment of career indecision. *Journal of Vocational Behavior*, 22(1), 63-81.
- Teixeira, M. A. P. & Gomes, W. B. (2005). Decisão de Carreira entre Estudantes em Fim de Curso Universitário. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 21(3), pp. 327-334.

- Teixeira, M. A. P., Lassance, M. C. P., Silva, B.M. B., & Bardagi, M. P. (2007). Produção Científica em Orientação Profissional: Uma Análise da Revista Brasileira de Orientação Profissional. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 8 (2), pp. 25 – 40.
- Teixeira, M. O. (2008). A abordagem sócio-cognitiva no aconselhamento vocacional: Uma reflexão sobre a evolução dos conceitos e da prática da orientação. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 9(2), 9-16.
- Torres, S., Guerra , M., Lencastre , L., & Queirós, C. (2006). Alexithymia, depression and general self-efficacy in anorexia nervosa. *Psychology and Health*, 21, 177-187.
- Watson, M. B., Brand, H. J., Stead, G. B., & Ellis, R. R (2001). Confirmatory factor analysis of the Career Decision-Making Self-efficacy Scale among south African university students. *Journal of Industrial Psychology*, 27(1), 43-46.
- Woleck, A. (2002). O trabalho, a ocupação e o emprego: uma perspectiva histórica. *Revista Leonardo Pós – Instituto Catarinense de Pós-Graduação*, 1, 1-15.

Comitê de Ética em Pesquisa – CEP



Bragança Paulista, 19 de Agosto de 2008.

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

Projeto de Pesquisa: “ Construção de uma escala de auto-eficácia para escolha profissional”.

Curso: Psicologia
Grupo: III

Autor(es): Profª Dra. Ana Paula Porto Noronha; Rodolfo Augusto Matteo Ambiel

Instituição: UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO

Protocolo CAAE: 0231.0.142.000-08 (Citar este número nas correspondências referentes a este projeto)

Prezado(a)s Pesquisador(a)s,

O Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, da Universidade São Francisco, analisou em reunião extraordinária do dia **19/08/2008** o projeto de pesquisa supracitado, sob a responsabilidade de Vossa Senhoria.

Este Comitê, acatando o parecer do relator indicado, apresenta-lhe o seguinte resultado:

Parecer: Aprovado

Atenciosamente,

Marcelo Lima Ribeiro
Vice-Coordenador do Comitê de Ética em Pesquisa - USF
Universidade São Francisco

Anexo 2

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (1ª Via)

Projeto de pesquisa: CONSTRUÇÃO DE UMA ESCALA DE AUTOEFICÁCIA PARA ESCOLHA PROFISSIONAL

Eu, _____,
 RG _____, abaixo assinado, responsável pelo menor
 _____, data de nascimento ____/____/_____, dou meu consentimento livre
 e esclarecido para autorizar a participação do referido menor no projeto de pesquisa supracitado, sob a responsabilidade de
 Rodolfo Augusto Matteo Ambiel e Dra. Ana Paula Porto Noronha, do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em
 Psicologia da Universidade São Francisco.

Assinando este Termo de Consentimento estou ciente de que:

- 1 - O objetivo da pesquisa é construir uma escala de autoeficácia para escolha profissional;
- 2 - Será aplicado um instrumento de avaliação de autoeficácia para escolha profissional;
- 3 - A resposta ao instrumento poderá causar constrangimento, mas não trará riscos à saúde física;
- 4 - Foram oferecidas todas as informações necessárias para poder decidir conscientemente sobre a participação na referida pesquisa;
- 5 - É possível interromper a qualquer momento a participação na pesquisa;
- 6 - Os dados pessoais serão mantidos em sigilo e os resultados gerais obtidos na pesquisa serão utilizados apenas para alcançar os objetivos do trabalho, expostos acima, incluída sua publicação na literatura científica especializada;
- 7 - O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade São Francisco poderá ser contatado a qualquer momento para apresentar recursos ou reclamações em relação à pesquisa pelo telefone: (11) 4534-8117;
- 8 - O contato com o responsável pelo estudo poderá ser feito sempre que julgar necessário pelo telefone (11) 4534-8118;
- 9- Este Termo de Consentimento é feito em duas vias, sendo que uma permanecerá em poder do responsável pelo voluntário e outra com o pesquisador responsável.

(cidade)....., de de 2009

Assinatura do responsável

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (2ª Via)

Projeto de pesquisa: CONSTRUÇÃO DE UMA ESCALA DE AUTOEFICÁCIA PARA ESCOLHA PROFISSIONAL

Eu, _____,
 RG _____, abaixo assinado, responsável pelo menor
 _____, data de nascimento ____/____/_____, dou meu consentimento livre
 e esclarecido para autorizar a participação do referido menor no projeto de pesquisa supracitado, sob a responsabilidade de
 Rodolfo Augusto Matteo Ambiel e Dra. Ana Paula Porto Noronha, do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em
 Psicologia da Universidade São Francisco.

Assinando este Termo de Consentimento estou ciente de que:

- 1 - O objetivo da pesquisa é construir uma escala de autoeficácia para escolha profissional;
- 2 - Será aplicado um instrumento de avaliação de autoeficácia para escolha profissional;
- 3 - A resposta ao instrumento poderá causar constrangimento, mas não trará riscos à saúde física;
- 4 - Foram oferecidas todas as informações necessárias para poder decidir conscientemente sobre a participação na referida pesquisa;
- 5 - É possível interromper a qualquer momento a participação na pesquisa;
- 6 - Os dados pessoais serão mantidos em sigilo e os resultados gerais obtidos na pesquisa serão utilizados apenas para alcançar os objetivos do trabalho, expostos acima, incluída sua publicação na literatura científica especializada;
- 7 - O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade São Francisco poderá ser contatado a qualquer momento para apresentar recursos ou reclamações em relação à pesquisa pelo telefone: (11) 4534-8117;
- 8 - O contato com o responsável pelo estudo poderá ser feito sempre que julgar necessário pelo telefone (11) 4534-8118;
- 9- Este Termo de Consentimento é feito em duas vias, sendo que uma permanecerá em poder do responsável pelo voluntário e outra com o pesquisador responsável.

(cidade)....., de de 2009