

**Daisielly Pereira Lima**



**EFEITOS DE DEVOLUTIVAS DOS RESULTADOS DE  
INVENTÁRIO DE INTERESSE NO  
AUTOCONHECIMENTO DE ESTUDANTES**

**Apoio:**



**CAMPINAS  
2022**

**Daisielly Pereira Lima**

**EFEITOS DE DEVOLUTIVAS DOS RESULTADOS DE  
INVENTÁRIO DE INTERESSE NO  
AUTOCONHECIMENTO DE ESTUDANTES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Psicologia da Universidade São Francisco, Área de Concentração - Avaliação Psicológica, para obtenção do título de Mestre.

ORIENTADOR: PROF. DR. RODOLFO  
AUGUSTO MATTEO AMBIEL.

CAMPINAS  
2022

## **DEDICATÓRIA**

*Aos meus pais, minha irmã e meu marido Douglas.*

## **Agradecimentos**

Aos meus pais Beto e Suzi, minha irmã Ana Julia e meu marido Douglas, por todo amor, apoio e paciência. Sou a primeira da família a chegar até aqui, então, essa conquista é de todos nós. A minha mãe pelas orações que sempre dedicou nesta jornada, sem elas teria sido mais difícil, muito obrigada. Ao meu pai, por todo apoio, sabedoria e acolhimento que teve em momentos que senti medo. A minha irmã Ana Julia, por ter paciência quando não consegui lhe dar atenção e brincar. Sei que perdi várias experiências nestes 11 anos de vida, por me dedicar tanto tempo aos estudos, mas saiba que essa conquista é por você e pelo seu futuro também minha pequena.

Ao Douglas, meu melhor amigo e agora meu marido. Foi meu companheiro e se dedicou desde o primeiro momento que demonstrei o desejo em buscar o mestrado. Jamais me esquecerei que cogitou fazer um empréstimo no banco pra que eu pudesse me matricular e realizar este sonho. Também sou grata por todas as madrugadas que me levou, que leu o projeto comigo e se dedicou também a este título mesmo não sendo psicólogo. Esta conquista não seria a mesma sem o seu apoio.

A minha avó Olivia, por me apoiar desde a infância e representar a força que uma mulher pode ter quando quer realizar um sonho. Ela representa um grande exemplo de simplicidade, força e praticidade para lidar com obstáculos, que não foram poucos na minha trajetória do mestrado. Ao meu avô Moacir (in memoriam), que sempre apoiou e incentivou meus projetos, então te dedico esta conquista. Agradeço também a Silvia, minha sogra, que representa um exemplo de professora e me deu forças em muitos momentos.

Aos meus amigos de longa data Vinicius e Camilla, que me incentivaram e estiveram presentes de alguma forma nesta conquista, por compreenderem os desafios da realidade acadêmica.

Aos queridos colegas e amigos que iniciaram esta jornada comigo. Infelizmente a pandemia não permitiu ter a convivência presencial, mas me sinto honrada com as experiências e aprendizados que construímos de forma remota. Agradeço imensamente as contribuições de Marcela Dorta, Lorena Queiroz, Leila Couto, Ana Paula Cavallaro, Amanda Rizzieri, Maynara Priscila e Adri Higa. Com elas as aulas foram mais especiais.

Minha jornada do mestrado começou com o incentivo da querida professora Ana Cecília Araújo de Moraes Coutinho, quando me deu aula de Orientação Profissional em uma pós de Avaliação Psicológica. Ao final de uma aula, tomamos um café, e neste momento ela me incentivou a continuar estudando a área, me indicou a USF e sugeriu que eu procurasse o professor Rodolfo Ambiel, naquele momento presidente da ABOP. Então, enviei uma mensagem no Facebook para o professor, que me acolheu e incentivou. Decidi ser aluna especial por um ano, para me aproximar da nova realidade e me preparar para ingressar como aluna regular. Ao escrever estes agradecimentos, percebi que nesta caminhada além de um orientador eu ganhei um grande amigo, o Prof. Rodolfo Ambiel. Desde o início admirava o seu trabalho e usava para embasar questões teóricas e práticas na clínica, afinal a clínica sempre me encantou. O professor Rodolfo, com o seu olhar empático e sensível, me presenteou por dois anos com um tema de pesquisa que me fez vibrar e emocionar em cada etapa deste projeto. Agradeço por ter acreditado em mim e por ter me permitido conviver ao seu lado. Você é uma grande referência profissional e pessoal para mim.

Agradeço também aos irmãos que eu ganhei neste percurso. Ana Paula Salvador que foi a primeira a me receber na USF e não soltou mais a minha mão até aqui. Sem ela este caminho teria sido mais difícil. Ao Gustavo Henrique Martins, que me ajudou a lidar com uma das etapas que eu mais temia, as análises. A forma apaixonada que ele lida e ensina me ajudou a olhar com outros olhos essa etapa. Vocês dois são exemplos e serão excelentes professores.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade São Francisco, pela oportunidade de aprendizado. Em especial, ao professor Evandro Morais Peixoto e Makilim Nunes Baptista pelas contribuições nas aulas de seminários.

Aos membros da banca de qualificação, Manoela Ziebell de Oliveira e Anna Elisa de Villemor-Amaral, pelo cuidado e atenção que tiveram em cada detalhe deste trabalho, além da indicação ao doutorado. Vocês foram essenciais neste processo, muito obrigada.

Agradeço imensamente o CNPQ pelo apoio financeiro na realização desta pesquisa.

Por fim, agradeço a Deus por me permitir estudar e trabalhar com algo que faz tanto sentido para mim.

Muito obrigada!

*Tocando em frente*

*É preciso amor pra poder pulsar  
É preciso paz pra poder sorrir  
É preciso a chuva para florir*

*Penso que cumprir a vida  
Seja simplesmente  
Compreender a marcha  
E ir tocando em frente*

*Almir Sater/Renato Teixeira*

## Resumo

Lima, D. P. (2022). *Efeitos de devolutivas dos resultados de inventário de interesse no autoconhecimento de estudantes*. Dissertação de mestrado em Psicologia, Universidade São Francisco, Campinas.

A prática de Avaliação Psicológica (AP) em processos de Orientação Profissional e de Carreira (OPC) se faz presente, a partir do surgimento de ambas, cujos registros de início são de momentos adjacentes. Desde então, foram desenvolvidas estratégias diferentes para utilizar os resultados de instrumentos psicológicos, como na perspectiva das diferenças individuais ou dos mecanismos de autodirecionamento no processo de desenvolvimento de carreira. Além dessas, a forma de apresentar os resultados de uma avaliação vem sendo atualizada, embora o modelo tradicional, de forma escrita, ainda seja o mais utilizado. Uma nova proposta de devolutiva dos resultados de inventários de interesse foca no questionamento dos significados atribuídos pelo orientando ao responder, tal procedimento é nomeado por *Taking a test is telling stories-TTTS* (Responder a um teste é contar histórias). Esta pesquisa, com delineamento quase experimental, tem por objetivo avaliar os efeitos do procedimento TTTS para devolutiva dos resultados do Questionário de Busca Autodirigida (SDS) no autoconhecimento dos estudantes em comparação a devolutiva tradicional escrita. Participaram da pesquisa 31 adolescentes, homens e mulheres, matriculados no segundo ou no terceiro ano do Ensino Médio de escolas públicas. Os adolescentes foram divididos em três grupos, de acordo com seu perfil de interesse e níveis de autoconhecimento, sendo que todos responderam os instrumentos de pré e pós-teste, além de cada grupo ter sua respectiva forma de receber a devolutiva dos resultados. Sendo então, o primeiro, o grupo controle, no qual os participantes não receberam devolutiva dos resultados, o segundo recebeu a devolutiva tradicional e o terceiro grupo passou pelo procedimento TTTS. Os fatores relacionados ao autoconhecimento do pré e pós-teste foram dos instrumentos: Escala de Autoeficácia para Escolha Profissional, Escala de Maturidade para Escolha Profissional e Escala de Exploração Vocacional, além do Questionário de Busca Autodirigida completo no pré-teste. A análise de dados foi realizada no programa SPSS v.25 e *Jamovi* 1.0.5.0., através de testes de normalidade Shapiro-Wilk além da comparação das médias por uma Análise de Variância (ANOVA) e *Post-Hoc* e índices de mudanças confiáveis (RCI). Foram considerados valores de RCI acima de 1,96 ou abaixo de -1,96 com uma mudança confiável. Os resultados apontaram que o grupo que passou pelo procedimento do TTTS se destacou em todas as análises, enquanto o grupo que recebeu a devolutiva tradicional escrita teve menor efeito que o grupo que passou pelo procedimento do TTTS, e maior efeito que o grupo que não recebeu devolutiva. Os resultados das análises do RCI revelaram que ao avaliar os 3 fatores, o grupo 3 que passou pelo procedimento do TTTS foi que apresentou maior número de participantes com melhora confiável, sendo 10 melhorias no total, enquanto o grupo Devolutiva Escrita apresentou 3 e o Grupo TTTS apenas 2. De forma geral, os resultados demonstraram que o procedimento do TTTS foi capaz de promover o aumento no autoconhecimento de alguns participantes.

Palavras-chave: orientação profissional; avaliação psicológica; interesses profissionais;



## Abstract

Lima, D.P. (2022). *Feedback effects of inventory results of interest on students' self-knowledge. Master's thesis in Psychology, Universidade São Francisco, Campinas.*

The practice of Psychological Assessment (PA) in Professional and Career Guidance (OPC) processes is present, from the moment both of them appear, marked with beginning records at adjacent moments. Since then, there are some different ways of using the results of psychological instruments, such as from the perspective of individual differences or self-directed mechanisms in the career development process. In addition, the way to present the results of an assessment has been updated, although the traditional written model is still the most used. A new proposal for returning the results of inventories of interest focuses on questioning the meanings attributed by the mentee when responding, such procedure is named by Taking a test is telling stories-TTTS (Responding to a test is telling stories). This research, with a quasi-experimental design, aims to evaluate the effects of the TTTS procedure for feedback of the results of the Self-Directed Search Questionnaire (SDS) on students' self-knowledge in comparison with the traditional written feedback. Thirty-one adolescents, of both sexes, enrolled in the second or third year of high school in public schools participated in the research. Adolescents were divided into three groups, according to their interest profile and levels of self-knowledge, all of which answered the pre- and post-test instruments, in addition to each group having its respective way of receiving feedback on the results. Then, the first one, the control group, in which the participants did not receive feedback of the results, the second received the traditional feedback and the third group underwent the TTTS procedure. Factors related to self-knowledge in the pre- and post-test were instruments: Self-Efficacy Scale for Professional Choice, Maturity Scale for Professional Choice and Vocational Exploration Scale, in addition to the Self-Directed Search Questionnaire completed in the pre-test. Data analysis was performed using SPSS v.25 and Jamovi 1.0.5.0., through Shapiro-Wilk normality tests, in addition to comparing the means by an Analysis of Variance (ANOVA) and Post-Hoc and reliable change indices (RCI). RCI values above 1.96 or below -1.96 were considered as a reliable change. The results showed that the group that underwent the TTTS procedure stood out in all analyses, while the group that received the traditional written feedback had less effect than the group that underwent the TTTS procedure, and greater effect than the group that did not receive return. The results of the RCI analyzes revealed that when evaluating the 3 factors, group 3 that underwent the TTTS procedure had the highest number of participants with reliable improvement, with 10 improvements in total, while the Written Feedback group presented 3 and the Group TTTS only 2. Overall, the results showed that the TTTS procedure was able to promote an increase in self-knowledge of some participants.

Keywords: professional guidance; psychological assessment; professional interests;

## Sumário

LISTA DE FIGURAS.....	xi
LISTA DE TABELAS.....	xii
LISTA DE ABREVIATURAS.....	xiii
LISTA DE ANEXOS.....	xv
INTRODUÇÃO.....	1
AVALIAÇÃO NA PERSPECTIVA DAS DIFERENÇAS INDIVIDUAIS.....	5
AVALIAÇÃO DOS MECANISMOS DE AUTODIRECIONAMENTO NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DE CARREIRA.....	11
AVALIAÇÃO DO AUTOCONHECIMENTO.....	14
A PRÁTICA DE AP NO CONTEXTO DE OPC.....	16
NOVOS MODELOS E PROCEDIMENTOS DE AP.....	20
RESPONDER A UM TESTE É CONTAR HISTÓRIAS - <i>TAKING A TEST IS TELLING STORIES</i> (TTTS).....	24
MÉTODO.....	30
DELINEAMENTO.....	30
PARTICIPANTES.....	31
INSTRUMENTOS.....	32
PROCEDIMENTOS.....	35
PRÉ-TESTE.....	36
DIVISÃO POR GRUPOS .....	36
INTERVENÇÃO .....	39

PÓS-TESTE .....	41
ANÁLISE DE DADOS.....	41
RESULTADOS .....	42
DISCUSSÃO .....	49
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	59
REFERÊNCIAS.....	62

## Lista de figuras

Figura 1 - Representação Gráfica do Modelo Hexagonal de Holland e do Modelo Mundo do Trabalho de Prediger. Retirado de Primi, et al. (2004) .....	6
Figura 2 – Organograma das etapas do procedimento completo .....	36
Figura 3 – Médias dos três grupos no T1.....	44
Figura 4 – Fator Autoconhecimento (EMEP).....	47
Figura 5 – Fator Autoeficácia para autoavaliação (EAE-EP) .....	47
Figura 6 – Fator Exploração de si (EEV).....	48

## Lista de tabelas

Tabela 1- Etapas do <i>Taking a test is telling stories (TTTS)</i> .....	26
Tabela 2- Descrição da amostra do G1.....	38
Tabela 3- Descrição da amostra do G2.....	38
Tabela 4- Descrição da amostra do G3.....	38
Tabela 5- Descrição dos instrumentos e devolutivas por grupo .....	39
Tabela 6- Teste de normalidade Shapiro-Wilk .....	43
Tabela 7- Descrição dos resultados intragrupos .....	45
Tabela 8 – ANOVA e Post-Hoc dos fatores Autoconhecimento, Autoeficácia para autoavaliação e Exploração de si em relação aos grupos no pós-teste (T2).....	46

## Lista de abreviaturas

- ANOVA- Análise de Variância de medidas repetidas
- AP- Avaliação Psicológica
- AT – Avaliação Terapêutica
- ATPH – Avaliação dos Tipos Profissionais de Holland
- BBT- Teste de Fotos de Profissões
- BVS-Psi- Biblioteca Virtual em Saúde Psicologia Brasil
- BVS-Saúde – Biblioteca Virtual em Saúde
- CAAS-AS – Escala de Adaptação de Carreira-África do Sul
- CEP- Comitê de Ética em Pesquisa
- EAE-EP – Escala de Autoeficácia para Escolha Profissional
- EAP – Escala de Aconselhamento Profissional
- EEV – Escala de Exploração Vocacional
- EIV- Escala dos Interesses Vocacionais
- EMEP – Escala de Maturidade para Escolha Profissional
- ITIP- Inventário Tipológico de Interesses Profissionais
- LDC – *Life Design Counseling*
- LIP – Levantamento dos Interesses
- OPC- Orientação Profissional e de Carreira
- PePSIC – Periódico Eletrônico de Psicologia
- PQ- Questionário Pessoal
- RIASEC – Realístico; Investigativo; Artístico; Social; Empreendedor e Convencional
- RCI- Cálculo do Índice de Mudança
- SATEPSI- Sistema de Avaliação de Testes Psicologicos
- SDS – *Self Directed Search Carrer Explorer*
- TCLE – Termos de Consentimento Livre e Esclarecido
- TALE- Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

TRI – Teoria de Resposta ao Item

TTTS- *Taking a test is telling stories*

VI – Variável Independente

VD- Variável Dependente

KMO – Kaiser-Meyer-Olkin

## Lista de anexos

Anexo 1- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).....	74
Anexo 2- Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE).....	75
Anexo 3- Procedimento – TTTS.....	76
Anexo 4 - Escala de Exploração Vocacional (EEV) .....	78
Anexo 5- Modelo de devolutiva escrita.....	80
Anexo 6- Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade São Francisco.....	82
Anexo 7- Questionário Sociodemográfico.....	85



## Introdução

A área de Avaliação Psicológica (AP) teve seu marco de fundação no ano de 1905, na França, com a publicação da primeira escala de inteligência de Alfred Binet e Théodore Simon. No ano de 1909 nos Estados Unidos foi publicado o livro *Choosing a Vocation* de Frank Parsons, considerado o marco da fundação da área de Orientação Profissional e de Carreira (OPC). O desenvolvimento técnico, teórico e metodológico das áreas de AP e OPC caminham juntos desde que surgiram e suas histórias se entrelaçam sobretudo na primeira metade do século XX. Este encontro das áreas deu-se devido ao “clima” favorável ou *zeitgeist* da época, que tinha tecnologias para o desenvolvimento de táticas que possibilitassem identificar o ajuste entre as características das pessoas com demandas de ocupação, como a larga escala de avaliação dos recrutas e soldados para certas funções do exército em 1917, durante a Primeira Guerra Mundial (Ambiel, 2019).

O clima favorável para o encontro das áreas de AP e OPC também foi influenciado pela percepção acerca das carreiras que se tinha na primeira metade do século XX, definida de forma externa, previsível e sequencial – carreira objetiva (Hughes, 1937), ou seja, as atividades ocupacionais eram sequenciais e previstas para serem seguidas durante toda a vida. Outro fator de influência desta época era a crença em associar bons resultados, ou melhores desempenhos/produktividade no trabalho com características pessoais. Os instrumentos de avaliação viabilizavam de forma prescritiva e diretiva as ocupações, cursos ou profissões que melhor se ajustassem às características pessoais avaliadas, então, o desenvolvimento de instrumentos de avaliação contribuiu para um caráter científico à toda a área da psicologia, mais especificamente à de OPC (Sparta, et al., 2006).

Desde o início da história da OPC, os instrumentos de AP exerceram papel determinante, principalmente quando a prática era baseada nas noções de ajustamento das preferências, aptidões e interesses da pessoa com as exigências do trabalho (Sparta, et al., 2006).

Posteriormente, na década de 1950, novas propostas marcaram o desenvolvimento da área de OPC, principalmente com estudos sobre os interesses e características das profissões (Super, 1983). Tais estudos impactaram até o final do século XX, quando novas formas de compreender a OPC surgiram pelo estímulo das mudanças entre as pessoas e suas carreiras (Guichard, 2015).

Para Savickas (2012) a transição do século XX para o XXI possibilitou algumas mudanças de paradigma quanto à compreensão de carreira, na qual algumas pessoas passaram a assumir o controle do seu desenvolvimento profissional, de forma integrada, subjetiva e objetivamente com outras áreas da vida. Embora ainda se valorize carreiras objetivas, neste novo contexto a carreira não é sequencial para todos, desta forma a estabilidade deu lugar à incerteza para muitas pessoas, fazendo os profissionais da área de OPC buscarem novas formas de compreender a relação homem-trabalho.

Para Ambiel et al. (2017), com a busca por novas formas de compreender a relação homem-trabalho veio à tona a inquietação com a qualidade e eficiência<sup>1</sup> de intervenções de carreira, preocupação antiga da área de OPC. Segundo Holland et al. (1981) desde 1970, nos Estados Unidos, diferentes áreas se dedicaram a estudar carreira, ou seja, não era mais algo feito só por psicólogos, mas, também, por profissionais das Ciências Sociais, Economia, Sociologia entre outras.

Além disso, em um mapeamento de 1978 e 1979, foi encontrada uma variedade de técnicas, procedimentos e métodos de OPC que incluía testes, inventários, técnicas, cursos, assistência mediada por computador, entre outras (Holland et al., 1981). Então, com a sapiência e a tecnologia disponíveis no fim da década de 1970 os estudos instigavam que a avaliação de

---

<sup>1</sup> Eficiência se refere aos custos e benefícios para o paciente/orientando pela aplicação da intervenção. Os custos devem ser contrastados com os benefícios que ela produz nos níveis pessoal, social e de saúde (López, 2002). Diferente de eficácia, que se relaciona ao uso de medidas específicas que informam o quão bem a intervenção funciona sob controle de condições que preservam uma alta validade. Os dados devem ser analisados em vários níveis, isto é, significância estatística; tamanhos de efeito; e clínico significância (Emmelkamp, et al. 2014).

processos de OPC nos anos posteriores, deveria ser constituída por métodos aprimorados, organizados e padronizados que conseguissem aprimorar as práticas profissionais oferecidas.

Segundo Melo-Silva (2011) e Spokane e Nguyen (2015), o fato da área de OPC ser muito diversa quanto às suas práticas e também sobre as teorias que as embasam dificulta que as informações sejam sistematizadas, podendo levar assim a uma dificuldade, por parte do profissional, de compreender totalmente seus objetivos. Barros et al. (2019), apontam a necessidade do desenvolvimento de um senso crítico de orientadores profissionais e também, que estes profissionais se atualizem continuamente em relação às modificações do mundo do trabalho e da maneira de compreendê-lo.

No cenário brasileiro, alguns estudos destacaram a identidade da área de OPC sendo inicialmente uma modalidade psicométrica, mostrando-se válida quanto ao desenvolvimento e aprimoramento de testes psicológicos e, também, outros recursos técnicos (Sparta, 2003; Melo-Silva, et al., 2004). Por outro lado, Noronha et al. (2014) ressaltaram que o cenário brasileiro nem sempre se baseou em práticas submetidas à validação científica, concluíram a necessidade de estudos que se aprofundem na área, inclusive quanto aos testes utilizados em avaliação e outros procedimentos e técnicas utilizadas em intervenção. Além disso, no Brasil existe o SATEPSI, uma plataforma informatizada de avaliação de instrumentos submetidos ao parecer da Comissão Consultiva em Avaliação Psicológica do Conselho Federal de Psicologia (CFP) que avalia a qualidade técnico-científico dos instrumentos.

Portanto, se faz necessário compreender os objetivos de utilização dos instrumentos de AP em processos de OPC de forma científica, mais especificamente entender as funções/motivos da AP nestes processos. Na literatura científica, Sparta et al. (2006) apresentaram modelos e instrumentos de AP em OPC no Brasil, a partir de um panorama histórico. No estudo são apresentados primeiramente o Modelo de AP Centrado no Resultado, no qual basicamente, a preocupação dos orientadores seria a definição das características

individuais a serem combinadas com os ambientes ocupacionais, ou seja, neste modelo os instrumentos psicológicos são utilizados para prescrever as características individuais e ocupacionais.

A partir da segunda metade do século XX aconteceu uma grande mudança de paradigma na AP e na OPC, que ocasionou um redirecionamento no uso de instrumentos psicológicos, aumentando a valorização da aprendizagem envolvida na escolha. Neste contexto os instrumentos passaram a ter o objetivo de rastrear outras características do indivíduo, como seu contexto familiar, seu nível de conhecimento profissional, suas habilidades emocionais no momento da escolha entre outros.

Para Barros et. al (2019) esta mudança de paradigma influenciou também, na atuação dos orientadores, de tal forma que se faz presente a importância de investir na formação para superação destes obstáculos com vistas ao aperfeiçoamento prático. Tais aspectos influenciaram na transição do Modelo de AP Centrado no Resultado para o Modelo de AP Centrado no Processo. Este segundo modelo, considera o uso ou não de instrumentos em uma avaliação, além disso, tem o objetivo de amparar o orientador na elaboração do plano do procedimento de OPC para cada indivíduo (Sparta et al., 2006). Estudos anteriores já haviam constatado os próprios orientadores notaram a necessidade de melhorias na formação e capacitação dos profissionais, principalmente por meio de atualização e troca de experiência. Acredita-se que estas possibilidades poderiam melhorar a qualidade dos serviços, além de possibilitar o aumento do alcance de populações que ainda não são abordadas em OPC (Melo-Silva et. al, 2003 citado por Barros et.al, 2019).

Outra forma de compreender os objetivos de utilização dos instrumentos de AP em processos de OPC foi apresentada por Ambiel (2019), em um capítulo sobre avanços e desafios da área no qual foram apresentadas duas formas de compreender estes objetivos. A primeira delas é a Avaliação na perspectiva das diferenças individuais e a segunda a Avaliação dos

mecanismos de autodirecionamento no processo de desenvolvimento de carreira, aprofundadas a seguir.

### **Avaliação na perspectiva das diferenças individuais**

Esta forma estuda as características ou traços relacionados ao que os indivíduos podem se diferenciar uns dos outros (Dornyei, 2014). Em processos de OPC existem estudos clássicos e recentes que buscam compreender como essas características e traços interagem e explicam as escolhas de carreira (Ambiel, 2019). Um desses estudos, feito por Ackerman e Heggestad (1997), indicou que os interesses embasam a motivação para selecionar e aderir a tarefas específicas, enquanto a personalidade e habilidades têm um papel importante no bom desenvolvimento que alguém pode ter nessas atividades. Os interesses fazem parte dos conceitos mais utilizados na área de OPC, embora em termos de definição ainda não se tenha chegado a um consenso, devido às diferentes perspectivas dos autores, quer psicológicas, filosóficas ou educacionais (Nunes et al., 2008).

Holland (1973, 1985, 1997) criou uma teoria sobre a escolha vocacional que tenta compreender e explicar os motivos que levam os indivíduos a escolherem certas profissões e quais os aspectos pessoais e ambientais que favorecem ou complicam o sucesso profissional. O seu Modelo pretende explicar a relação existente entre tipos de personalidades e o ambiente profissional que cada pessoa escolhe. Este modelo de Holland fortalece os métodos do modelo de Avaliação de diferenças individuais, por meio da identificação de perfil de interesse, diferente do modelo de Avaliação dos mecanismos de autodirecionamento no processo de desenvolvimento de carreira de Ambiel (2019) que será apresentado posteriormente.

Desde que esta teoria de Holland surgiu, há mais de 40 anos, ela se tornou uma das mais reconhecidas e utilizadas na Psicologia no contexto da OPC (Spokane, et al., 1996). Para Holland os inventários de interesses são inventários de personalidade, uma vez que os interesses profissionais são expressões da personalidade (Holland, 1973, 1985, 1997; Noronha, et. al,

2003). Sendo assim, sua teoria é também referida como teoria de personalidade porque considera que é o tipo de personalidade que exerce a principal influência na escolha profissional realizada por cada indivíduo. Holland considera que os interesses são formas de expressão de personalidade, ou seja, representam a personalidade do indivíduo expressa no trabalho. Segundo ele, as pessoas e os ambientes podem ser qualificados a partir de seis tipos (Realista; Investigativo; Artístico; Social; Empreendedor; Convencional), baseado em uma partilha das características psicológicas (Holland, 1973, 1985, 1997). De acordo com o modelo de Holland, os interesses profissionais se dividem num Hexágono em que cada ângulo representa um determinado tipo de Personalidade conforme a figura 1.

### Figura 1

*Representação Gráfica do Modelo Hexagonal de Holland e do Modelo Mundo do Trabalho de Prediger. Retirado de Primi, et al. (2004).*



Os seis tipos de personalidade propostos por Holland (1973, 1985, 1997) e seus correspondentes ambientes são representados pela sigla RIASEC, de acordo com as iniciais de cada um dos tipos de personalidade, sendo eles: Tipo Realista (R), caracterizado pelo pensamento prático e conservador. As pessoas desse tipo geralmente preferem atividades que privilegiam o uso da força física e mostram-se avessas às atividades sociais; Tipo Investigador

(I), esses indivíduos podem ser identificados pelos seus pensamentos analíticos, investigativos e introvertidos. Geralmente podem se mostrar persistentes na resolução de problemas e avessos às relações sociais; Tipo Artístico (A), se destaca pela expressão criativa de ideias, emoções e sentimentos, mostrando-se inovador e aberto às novas experiências, porém pode de expressar sendo avesso às atividades rotineiras, lógicas e pré-estabelecidas; Tipo Social (S), caracterizado pelo senso social, humano e responsável, indivíduos que podem demonstrar interesse em ajudar aos outros e geralmente são avessos às atividades que requeiram habilidades mecânicas; Tipo Empreendedor (E), são indivíduos que costumam ser conhecidos pela energia com a qual se envolvem em uma tarefa, geralmente se apresentam de forma aventureira, impulsiva, extrovertida, com habilidade de persuasão e liderança, porém, podem não se identificar com atividades científicas e intelectuais; Tipo Convencional (C), indivíduos que podem se caracterizar pela organização e prudência em suas tarefas cotidianas, além de valorizar o poder em suas relações sociais, demonstram ser rígidos, mantenedores de regras e rotinas ordenadas.

Os interesses apresentam alto potencial de facilitação do repertório de autoconhecimento de um indivíduo (Ambiel, 2019) e são compreendidos como modelos de gostos, aversões e indiferenças em relação a atividades e ocupações relevantes para a carreira. Ao longo da infância e adolescência, as pessoas são expostas em seus ambientes a uma ampla gama de atividades com potencial relevância para a carreira, principalmente atividades que envolvam resolução de problemas, como serão explanados em seguida. É provável que as pessoas formem interesses duradouros em atividades nas quais se consideram eficazes e nas quais antecipam resultados positivos (Lent, et al., 1989; Lent, et al., 1994). Por exemplo, uma pessoa que se considera curiosa sobre o funcionamento de um automóvel e geralmente percebe riscos de uma quebra, nota que quando isso acontece é capaz de antecipar as formas de resolver o problema e é eficaz na investigação. Então, devido aos bons resultados de suas investigações, ela continua se interessando por carros.

Os interesses denotam uma relação entre o indivíduo e o ambiente, como uma ponte, de forma que os interesses unem o indivíduo ao contexto, o que representa uma vantagem para o indivíduo, pois o interesse pode cultivar uma solução para um problema pessoal. Seguindo o exemplo citado anteriormente, uma pessoa investigativa que se interessa por carros, e que também se considera capaz de encontrar bons resultados nessas investigações, pode vir a ter interesses profissionais de investigação e trabalhar em um ambiente que tenha relação com isso. Seguindo o mesmo exemplo, esta mesma pessoa pode vir a procurar trabalho em uma oficina de carros, ou até mesmo quando o seu próprio carro vir a ter algum problema ela encontra soluções. Sendo assim seus interesses e conhecimento lhe proporcionarão vantagem em relação à outras pessoas que não tenham estas habilidades e estão interligadas em ambientes que proporcionem essas experiências (Savickas, 1995)

Os orientadores de OPC deveriam questionar a forma como essas pontes foram construídas durante a vida dos indivíduos, uma vez que, segundo a avaliação na perspectiva das diferenças individuais aqui apresentada, os interesses podem ser uma forma de se diferenciar uns indivíduos dos outros (Savickas, 1995). Uma possibilidade de encontrar respostas viáveis a este questionamento, seria a partir da “linha de movimento” em uma vida individual como resultado de um sentimento negativo, ou seja, a partir dos problemas percebidos pelo próprio indivíduo ele constrói suas pontes para alcançar soluções autocomplacentes, que sirvam para ele mesmo. Em outras palavras, quando um indivíduo encontra um problema que precisa ser resolvido, ele “atravessa” as pontes que construiu sobre este assunto internamente e depois reúne as informações encontradas com o mundo real, com materiais e recursos que o possibilitem resolver o problema e conduzir seus projetos de vida (Adler citado por Savickas, 1995 p.192).

Na literatura foram encontrados alguns estudos sobre os interesses e os instrumentos de AP no contexto da OPC. Ambiel, et al. (2016), realizaram uma revisão de literatura, que teve



por objetivo investigar a produção científica sobre a avaliação dos interesses profissionais em periódicos brasileiros. Nesta revisão foram encontrados 38 artigos de acordo com os critérios de inclusão. Dentre os principais resultados, verificaram nas publicações entre 2002 e 2015, a predominância de estudos correlacionais e com amostras de estudantes do Ensino Médio, além de 10 instrumentos de interesses utilizados. Dentre os instrumentos encontrados, nove foram de autorrelato (Escala de Aconselhamento Profissional – EAP; Questionário de Busca Autodirigida – SDS; Avaliação dos Tipos Profissionais de Holland – ATPH; Escala de Atividades do Self Directed Search; Levantamento dos interesses- LIP; Inventário Tipológico de Interesses Profissionais – ITIP; Escalas de Interesses Vocacionais – EIV; Inventário de Interesses Angelini; Unisex Edition of the ACT Interest Inventory – UNIACT/Inventário de Interesse Vocacional) e um de autoexpressão/projetivo (Teste de Fotos de Profissões- BBT-Br).

Nos resultados deste estudo, Ambiel, et al. (2016) discutiram as adversidades terminológicas na busca dos artigos, as desigualdades entre o número de instrumentos pesquisados e disponíveis para venda, além da discrepância de objetivos e métodos de estudo sobre a avaliação dos interesses. Estudos como este, representam a importância de cuidar para que os orientandos não sejam prejudicados, uma vez que foi concluída a necessidade de mais estudos na área. Portanto, estudos como esse destacam a necessidade de mais investigações sobre os interesses, tanto teóricos quanto práticos, inclusive pela relevância deste construto na avaliação perspectiva das diferenças individuais. Lembra-se que esta perspectiva considera a importância das características ou traços relacionados ao que os indivíduos podem se diferenciar uns dos outros (Dornyei, 2014), e a partir destes estudos os interesses foram considerados possíveis formas de diferenciar individualidades.

Ainda em outro estudo, Barros e Ambiel (2020) realizaram uma revisão integrativa da produção científica nacional sobre o uso de instrumentos de avaliação psicológica no contexto

de OPC entre os anos de 2000 a 2017. Tal pesquisa foi realizada em junho de 2018, por meio dos termos “avaliação psicológica” e “orientação profissional” nas plataformas Periódicos Eletrônicos de Psicologia (PePSIC), INDEXPSI, Biblioteca Virtual em Saúde - Psicologia Brasil (BVS-Psi), Biblioteca Virtual em Saúde (BVS-Saúde) e no Google Acadêmico. Foram escolhidos 79 artigos de um total de 1.376, sendo estes, estudos empíricos com amostra brasileira e publicados em revistas nacionais. Os resultados indicaram crescimento do número de publicações a partir de 2003, com a aparecimento de pesquisadores além do eixo Sul-Sudeste. No total, foram estimados 69 instrumentos e, também, o início de investigações coma busca por temas e públicos não vinculados apenas à escolha profissional, o que mostra uma tendência de aumento da área para além do contexto escolar. Destacou-se nas pesquisas encontradas o uso de alguns instrumentos, sendo eles a Escala de Aconselhamento Profissional (EAP)<sup>2</sup>, o Questionário de Busca Autodirigida (SDS)<sup>3</sup> e o Teste de Foto de Profissões (BBT)<sup>4</sup>. Tais instrumentos avaliam interesses, portanto, os interesses profissionais permanecem difundidos na literatura científica nacional, além de representarem um construto importante na área de OPC nos últimos anos.

Então, compreender os próprios interesses e o motivo pelo qual se interessa por atividades ou ambientes pode ser considerado um processo de autoconhecimento. Uma das possíveis maneiras de considerar estes aspectos seria pela segunda forma de compreender os objetivos na OPC apresentada por Ambiel (2019), a avaliação dos mecanismos de autodirecionamento no processo de desenvolvimento de carreira.

---

<sup>2</sup> EAP avalia as preferências por atividades profissionais descritas em 61 questões. O examinando deve quantificar em uma escala Likert de 1 a 5 o quanto ele gostaria de fazer as atividades. O seu público alvo são jovens e adultos a partir de 17 anos.

<sup>3</sup> SDS avalia os interesses profissionais e é estruturado em quatro seções: atividades, competências, carreiras e habilidade com 66 itens em cada. As respostas das Habilidades são de tipo Likert de sete pontos e foi criado para indivíduos de 13 a 68 anos.

<sup>4</sup> BBT é um instrumento projetivo que se constitui de 96 fotos representando atividades ocupacionais e os aspectos característicos de uma profissão (atividade, objeto, instrumento, local e objetivo), com vistas à clarificação dos interesses profissionais. Destinado a indivíduos a partir de 12 anos de idade.

## **Avaliação dos mecanismos de autodirecionamento no processo de desenvolvimento de carreira**

Para compreender esta forma é fundamental esclarecer o que Savickas (2005) apresenta quanto ao objetivo que o processo de OPC tem, basicamente de ajudar o cliente a responder três questões: *O que eu quero ser? Por que eu quero ser? Como eu tomo a decisão?* Segundo o autor, aprofundar a AP na OPC em construtos como interesses e personalidade auxilia a responder essas questões, que podem nortear o autoconhecimento de um indivíduo. Portanto, o autoconhecimento é um dos principais focos da OPC, que tem o objetivo de auxiliar o orientando a desenvolver competências de tomada de decisão, de autogestão e direcionamento no processo de escolha. Essas competências têm a capacidade de estimular as pessoas a exercerem um papel ativo no próprio desenvolvimento de carreira e a se adaptarem às suas escolhas e trajetórias (Brown & Lent, 2016).

O conhecimento sobre questões internas, da própria história de vida, mais especificamente o conhecimento de si, tem influência na construção do que um indivíduo considera para fazer uma escolha profissional. Para Bowditch (1992) e Soares (1991) o autoconhecimento é a compreensão sobre si a partir das informações que um indivíduo tem sobre a sua forma de ser e ao modo como tende a se comportar. Ele se relaciona com a consciência das principais características, além dos valores pessoais, das crenças formadas durante a vida, das suas habilidades, dos seus gostos, enfim, dos interesses e até mesmo as metas pessoais. Portanto, a junção dessas informações constrói as particularidades das pessoas, o que forma a sua identidade pessoal e a torna um ser único

Durante as diferentes fases da vida esta identidade pessoal vai se formando, e muitas vezes se transformando, o que pode influenciar em escolhas de carreira, além disso, Lent e Brown (2020) observaram que as fases de decisão de carreira são bastante suscetíveis à reciclagem ao longo do tempo. Tais fases sobrepõem-se umas às outras e ocorrem em ordens

variadas para pessoas diferentes e em circunstâncias adversas, mas o autoconhecimento é ponto comum. Uma das fases apresentadas por Lent e Brown (2020) foi denominada “Fases de exploração e tomada uma decisão”, que tem por objetivo explorar a si em relação às opções de trabalho. Esta fase seria o momento de cumprir alguns objetivos comportamentais e de intervir para refletir e ampliar o conhecimento de personalidade de trabalho (ex.: como interesses e habilidades), dificuldades de decisão (ex.: ansiedade de escolha, conflitos interpessoais). As questões levantadas pelos autores, como a importância da exploração de si, concluem e relembram a necessidade de se conhecer a AP no processo de OPC como algo não mais prescritivo, mas sim, compreensivo no sentido de entender os aspectos individuais para a escolha de carreira.

Os instrumentos padronizados de avaliação exercem um papel de apoio à promoção do autoconhecimento, pelo fato de que os resultados de uma avaliação podem ser úteis para a definição de focos de intervenção e, sobretudo, para proporcionar ao cliente uma oportunidade de avaliar seus próprios comportamentos e preferências. Então, como abordado anteriormente, o autoconhecimento é um dos principais objetivos da OPC e os resultados de avaliação podem ser amplamente úteis e informativos para gerar reflexões neste processo. Desta forma, o psicólogo precisa estar apto a encontrar uma maneira de informar os resultados da avaliação, contextualizá-los na história de vida e carreira além de promover ao orientando a possibilidade de um novo vocabulário e de novas formas de se descrever (Ambiel, 2019).

Lent e Brown (2020) apresentaram um modelo com alguns objetivos complementares para a avaliação das dimensões da AP, a partir da (a) avaliação do processo, (b) avaliação de conteúdo e (c) avaliação contextual. A avaliação do processo (a) tem como objetivo identificar as dificuldades com o processo de decisão, como ansiedade de escolha, conflito interpessoal, baixa autoeficácia na tomada de decisão entre outros. A avaliação de conteúdo (b) se propõe a avaliar os principais aspectos da personalidade de trabalho que podem ser usados para

identificar alternativas educacionais e de carreira potencialmente compatíveis, com os interesses, habilidades e valores. E por último, a avaliação contextual (c) objetiva avaliar as principais características ambientais que podem ajudar ou impedir a tomada de decisões e implementação, como os suportes e recursos contextuais ou fatores culturais, familiares, institucionais / estruturais, econômicos ligados à tomada de decisões em geral ou a opções de escolha particulares.

No estudo, Lent e Brown (2020) alertam a prudência de reunir o processo de decisão e as informações de contexto antes ou junto com dados de conteúdo, uma vez que avaliar somente a partir de resultados de instrumentos pode ignorar questões pessoais ou contextuais. Sendo que, tais questões podem influenciar as respostas da avaliação, a interpretação dos resultados ou a prontidão do cliente para se envolver na exploração ou para tomar uma decisão. Então, a Avaliação dos mecanismos de autodirecionamento no processo de desenvolvimento de carreira se propõem como um complemento ao processo de autoconceito do orientando, utilizando os resultados dos instrumentos de interesses e expondo alternativas para que ele se comunique com o mundo a respeito da forma como se vê. Deste modo pode auxiliar especialmente o adolescente, que convive com todas as demandas e pressões físicas, familiares, educacionais e sociais próprias da fase do desenvolvimento, conseguir nomear suas preferências e as formas de lidar com os seus sentimentos, podendo promover o alívio para a ansiedade (Ambiel, 2015b).

Foram encontrados na literatura alguns estudos de OPC com adolescentes, sendo um deles realizado por Ambiel et al. (2018) com o objetivo de encontrar possíveis motivos que levam adolescentes a buscar o serviço de OPC. Verificaram a partir de algumas variáveis o quanto a personalidade, a adaptabilidade de carreira, a autoeficácia e a exploração vocacional explicam a indecisão vocacional e a intenção de busca por orientação profissional. Os participantes foram 237 estudantes dos três anos do ensino médio de uma escola pública. Os resultados apontaram que alguns adolescentes procuraram um serviço de OPC por se sentirem

frágeis emocionalmente, e/ou por estarem buscando se conhecer e/ou por não acreditarem no seu autoconhecimento profissional. Em outros estudos citados neste artigo, que também buscavam identificar demandas pelos orientandos, foram encontrados: a escassez de conhecimento profissional e de fonte de pesquisa (Ribeiro, 2003), carecimento de mais informações profissionais e educacionais (Bardagi et al., 2003), a dúvida, indecisão e ausência de informação (Semensato et al., 2009).

### **Avaliação do autoconhecimento**

A partir dos estudos apresentados anteriormente sobre AP e OPC, foi realizada uma revisão de literatura científica pela própria autora em junho de 2020 no *Google Scholar* (Google Acadêmico). Esta plataforma de pesquisa foi escolhida pela forma que a ferramenta apresenta os resultados, nela os itens encontrados têm informações sobre o tipo de material encontrado, a autoria, a data que foi publicado e o número de citações. Tais informações supriam o objetivo da pesquisadora, que foi de mapear a produção científica das áreas de AP e OPC por meio dos termos: “autoconhecimento autoavaliação orientação carreira instrumentos psicológicos”. Foram encontrados 4.620 resultados de artigos de pesquisa relacionados a instrumentos de avaliação, autoconhecimento e OPC. Posteriormente, foi realizado um recorte da pesquisa que filtrou artigos publicados a partir de 2016, o número caiu para 1.240, sendo que na maioria dos títulos destes artigos apareceram os construtos e instrumentos: Interesses; Autoeficácia para escolha profissional; Escala de Maturidade para Escolha Profissional e Exploração Vocacional. Neste mapeamento a autora encontrou uma revisão de literatura feita por Bardagi e Albanaes (2015), na qual analisaram 16 artigos selecionados dentre os encontrados nos 20 anos anteriores ao da pesquisa. Nesta revisão foram apresentados os mesmos conceitos e instrumentos observados na maioria dos títulos da pesquisa realizada pela autora no *Google Scholar*, sendo eles: a Autoeficácia para escolha profissional, a Maturidade para Escolha Profissional e a Exploração Vocacional.

Os três construtos citados se destacaram tanto no mapeamento realizado pela própria autora quanto na revisão de literatura de Bardagi e Albanaes (2015), o que demonstra a importância deles na área na última década. A Autoeficácia para Escolha Profissional diz respeito às concepções da própria capacidade para engajar em atividades de decisão de carreira (Taylor & Betz, 1983), sendo a Escala de Autoeficácia para Escolha Profissional (EAE-EP) um instrumento que avalia quatro fatores: autoeficácia para autoavaliação; a coleta de informações ocupacionais; a busca de informações profissionais práticas; o planejamento de futuro. O fator autoeficácia para autoavaliação se relaciona com autoconhecimento, compreendido neste instrumento a partir da relação com as atitudes de escolha de uma profissão conforme as próprias de habilidades, interesses, valores, aspirações e crenças (Ambiel & Noronha, 2011).

A Maturidade para escolha profissional é compreendida pela capacidade do indivíduo de enfrentar as tarefas do seu estágio de desenvolvimento profissional, com foco nas fases de adolescência e início da vida adulta (Super, et al., 1996). Sendo a Escala de Maturidade para Escolha Profissional (EMEP) o instrumento que avalia o construto a partir de cinco subescalas: Determinação; Responsabilidade; Independência; Autoconhecimento; Conhecimento da Realidade Educativa e Socioprofissional. O autoconhecimento é conceituado neste instrumento pelo quanto o indivíduo avalia que sabe identificar os diferentes aspectos de si que devem ser ponderados para uma escolha profissional, tais como: características pessoais, interesses, habilidades, valores etc. (Neiva, 2014).

Enquanto o terceiro construto foi a Exploração Vocacional, compreendida pelo objetivo de compor determinadas informações sobre o indivíduo ou sobre o meio e identificar ou encontrar subsídios para possibilidades que ajudem o indivíduo a escolher, preparar, assumir, ajustar-se ou progredir em uma ocupação (Jordaan, 1963). A Escala de Exploração Vocacional (EEV) é o instrumento que avalia, a partir de dois fatores, a exploração de si e a exploração vocacional do ambiente. O primeiro fator se relaciona com autoconhecimento é a exploração

de si, compreendida neste instrumento pela relação com o comportamento exploratório que proporciona a junção de informações necessárias à formação do autoconceito, além de facilitar a organização da experiência, o que está associado a maior maturidade de carreira (Flum & Blustein, 2000).

### **A prática de AP no contexto de OPC**

A partir deste panorama dos objetivos da AP em relação a OPC e os construtos encontrados recentemente na literatura, faz-se necessária uma compreensão da prática da AP neste contexto. Existe um modelo tradicional de AP que objetiva identificar recursos e dificuldades, para melhor orientar e fazer encaminhamentos das pessoas (Villemor-Amaral, 2016), por meio de uma ou mais sessões para identificação/compreensão da demanda e estabelecimento de um contrato, em seguida as sessões de entrevistas e aplicação de testes e, por fim, a entrevista devolutiva e entrega de um laudo psicológico (Cunha, 2000).

Para Ocampo et al. (1978) o modelo tradicional de AP tem o psicodiagnóstico como objetivo de abranger uma compreensão profunda e completa sobre o avaliado ou grupo familiar, atingindo aspectos passados, presentes e futuros, incluindo questões patológicas e adaptativas, com o propósito de elaborar recomendações e encaminhamentos terapêuticos. O avaliado é beneficiado indiretamente com os resultados após a avaliação, pelo fato das intervenções ou interpretações durante o processo de investigação não serem pertinentes. Então, automaticamente os resultados são apresentados somente depois das aplicações dos instrumentos. Dessa forma, as indicações ou encaminhamentos poderão ser seguidas ou não pelo orientando, já que ele não continuará no processo depois da devolutiva dos resultados para receber auxílio do que fazer com eles, ou até mesmo, se ele concorda com o que foi apresentado. Os cursos de graduação e também os serviços de saúde ensinam e praticam este modelo (Noronha & Reppold, 2010, Reppold & Serafini, 2010).



Segundo Villemor-Amaral (2016), nesta perspectiva tradicional, o momento da revelação dos resultados, geralmente fica limitado ao final das sessões investigativas. As intervenções ou interpretações no decorrer do processo de investigação não são apropriadas, pois poderia estar fora do *timing* e do *setting* necessários para a produção de um verdadeiro *insight* com efeitos mutativos. Em 1989, Verthely (citado por Villemor-Amaral, 2016, p. 251), já afirmava a prevalência desta distinção e até mesmo sua preferência pela avaliação e intervenções feitas por profissionais diferentes para evitar confusão de papéis e enviesar processos transferenciais. Santiago (1995) alerta a necessidade de mudanças neste contexto, pois quando o profissional se coloca como aquele que tem o saber, e o paciente como o que passivamente recebe as informações ao final dos encontros avaliativos, o orientador estaria negando tanto as potencialidades do paciente quanto suas próprias limitações.

Ao longo dos anos a área de AP e OPC tem recebido propostas de mudanças e melhorias, de forma integrada, ou seja, tanto para os pacientes/clientes quanto para os psicólogos/orientadores profissionais. Wechsler et al. (2019) apresentaram alguns avanços históricos e desafios sobre o desenvolvimento da AP no Brasil, e afirmam a existência de um grande desenvolvimento na última década no país. Também se destacou o crescimento de laboratórios para construção e validação dos instrumentos em diversos pontos do país, grupos de pesquisa, criação de associações e publicações na área. Concluíram que ainda há muito a ser realizado pela área de AP no Brasil, principalmente quanto a características dos instrumentos, à formação de docentes e pesquisadores na área, além do preparo de profissionais da Psicologia para o aprimoramento dos serviços oferecidos à sociedade.

Finn (2007) também alertou a necessidade de investigações sobre fatores que tornam a avaliação útil e terapêutica para os envolvidos. Para ele, é nesse procedimento que se observa claramente a contribuição dos métodos avaliativos usados no processo e sua consequência

imediate para o trabalho do psicólogo<sup>5</sup>, na sua relação construtiva e colaborativa com o cliente. Ancona-Lopes (2013) em uma compilação também concordou que o processo de avaliação precisa se tornar mais colaborativo e que as devoluções, com o modelo de interpretações ou novas perspectivas sobre a narrativa dos clientes, não devem se limitar ao final dos encontros.

Na última década a literatura científica foi marcada por alguns estudos que apontaram em seus resultados a importância de as avaliações serem benéficas aos participantes, como um relato de experiência feito por Nunes et al (2012). O objetivo deste estudo foi de apresentar um processo de devolutiva de dados, que foram coletados para a construção de um instrumento da área de OPC em um projeto de doutorado. Os participantes foram 747 estudantes dos ensinos médio e técnico, de escolas públicas e particulares. Os instrumentos avaliaram a autoeficácia para atividades ocupacionais, interesses profissionais e traços de personalidade. Após a realização da avaliação, foram realizadas as devolutivas dos resultados, caracterizada de forma coletiva para alunos de primeiro e segundo anos e individual os alunos do terceiro ano. Foram entrevistas semiestruturadas e conduzidas por psicólogos mestrados e doutorandos em Psicologia. Os resultados apontaram ter sido benéficos/positivos em geral, à medida que muitos dos participantes relataram que essa ação foi importante para refletir sobre a escolha profissional e o autoconhecimento.

Para Nunes et al (2012) um dos pontos mais importantes dos resultados foi que participantes demonstraram que a atividade de entrevista devolutiva permitiu que eles pudessem perceber que boa parte dos colegas também tinham dúvidas semelhantes sobre a escolha profissional. Tal relato, proporcionou aos participantes que se sentissem menos isolados

---

<sup>5</sup> Existe uma discussão sobre o uso de testes por psicólogos e não psicólogos em AP que não será aprofundada nesta pesquisa. Porém, vale ressaltar que segundo o Conselho Federal de Psicologia (CFP) a avaliação de instrumentos psicológicos precisa ser feita por psicólogos, devido ao fato de acreditar que existem alguns conhecimentos específicos e necessários para a realização de uma avaliação, como conhecimentos Psicometria e Avaliação Psicológica. Portanto, é compreensível que essa seja uma atividade de psicólogos que obtiveram uma formação aprofundada na área (CFP, 2010).

nessa etapa da vida. Além disso, a atividade foi benéfica segundo os participantes, devido ao fato de não haver programas formais nas escolas para abordar questões de escolha profissional, o que causava uma carência quanto à esse tema na vida destes jovens e foi abordado nas entrevistas devolutivas.

Nunes et al (2012) concluíram que as pesquisas em avaliação psicológica têm crescido consideravelmente no Brasil, porém esse crescimento não necessariamente tem sido guiado de ações que proporcionem benefícios mais diretos para os participantes. Apesar de acreditar que, ao responder os testes, essa já pode ser uma experiência de ganhos para o respondente por aumentar seu autoconhecimento ou por treiná-lo em alguma habilidade específica (Krumboltz, & Jackson, 1993; Duarte, 2008 citado por Nunes et al, 2012), geralmente não se tem o costume de fornecer entrevistas com as devolutivas dos resultados da avaliação aos participantes. Portanto, acredita-se que essa prática possa ser muito favorável para os participantes de pesquisas, que conseguiriam sair do lugar de apenas oferecer suas respostas para também ganhar algo pela sua colaboração. Por fim, Nunes et al (2012) alertaram a possibilidade dessa integração da avaliação com as devolutivas, permitindo que se analise sobre os aspectos das escolhas profissionais, baseado em um autoconhecimento que pode ser ampliado por meio de estratégias como essa.

Apesar dos resultados positivos deste relato de experiência, Nunes et al (2012) apontaram algumas limitações, como o controle mais organizado sobre as impressões dos participantes relativas à utilidade da intervenção e novas possibilidades de refinar essas ações, bem como sobre a coesão entre o autoconhecimento que o indivíduo já possuía e os aspectos evidentes nos resultados dos testes. Além disso, incentivaram futuras pesquisas que poderiam se beneficiar de estratégias parecidas com essa, que possivelmente trariam benefícios ao público pesquisado em novos modelos e procedimentos de AP.

## **Novos modelos e procedimentos de AP**

Pesquisas recentes apontam para novas formas de trabalho, além da proposta de um novo modelo de manejo com os resultados dos instrumentos de avaliação. Segundo Villemor-Amaral (2016), se observa que no processo avaliativo desta linha a mudança de atitude é do avaliador no decorrer do processo e no *timing* das intervenções com finalidade terapêutica. A Avaliação Terapêutica (AT) aparece com o objetivo principal de observar e avaliar, sempre de modo cooperativo, focando em questões trazidas pelo próprio cliente e alcançando possíveis respostas em um trabalho conjunto do psicólogo e do cliente (Finn, 2007). Nesta abordagem, na entrevista devolutiva ao invés de trazer interpretações prontas, o avaliador busca estratégias para facilitar o cliente a perceber de uma nova forma suas principais dificuldades e anseios. A consequência é o surgimento de uma nova história pessoal, ou organização de uma história já existente, o que naturalmente produz efeitos de mudança. Então, dentro desse cenário, se pode contestar a validade consequencial do uso dos instrumentos de avaliação, devido aos efeitos benéficos no momento da avaliação para os clientes envolvidos nesse processo. Esta prática de AT pode ser aplicada em processos de OPC, mais especificamente, em intervenções durante a AP (Ambiel, 2021).

Outras pesquisas também se relacionam com o tema abordado, como a de Cardoso et al. (2020), que apresentaram novas possibilidades de atuação em aconselhamento de construção de carreira, com o objetivo de facilitar a mudança narrativa dos clientes/pacientes nestes processos. Os autores compreendem o aconselhamento de construção de carreira como promotor de mudanças a partir da evocação e elaboração de momentos inovadores na narrativa de clientes/pacientes. Tais mudanças podem ser observadas a partir de tarefas de aconselhamento em fases sucessivas de intervenção, e para facilitar, quatro tipos de diálogos foram sugeridos para evocar e elaborar uma inovação narrativa, sendo eles: (a) identificar e avaliar os efeitos da inovação de momentos; (b) destacar posições contrastantes; (c) perguntar

sobre as mudanças alcançadas; (d) promover uma meta de perspectiva sobre a mudança. As conclusões apresentam a formação de intenções e ações propositais dos profissionais em relação aos clientes, com o objetivo de colaborar na narração de suas carreiras através de perguntas, respostas com empatia ou *feedbacks* com incentivo, além da sugestão de mais pesquisas de testes de hipótese.

Também foi encontrado na literatura científica um estudo realizado por Owens et al. (2016) relacionado a protocolos de interesse em avaliação de carreira e aconselhamento. O objetivo foi examinar a relação de desempenho entre três protocolos de aconselhamento de carreira, sendo o primeiro baseado em pontos fortes, o segundo em interesses e o terceiro que combinava os pontos fortes e interesses. Os conceitos adotados na pesquisa sobre pontos fortes foram considerados a partir das capacidades de se comportar, pensar ou sentir, de uma forma que permita um funcionamento e desempenho, ideais na busca de resultados valorizados. Já o conceito sobre interesses foi definido por uma combinação de natureza e criação, se desenvolvendo a partir do que um indivíduo gosta de fazer. Participaram da pesquisa 82 universitários matriculados em um curso de planejamento de carreira e vida. Foram formados três grupos, com fases de pré-teste, intervenção e pós-teste. A análise de variância de medidas repetidas (ANOVA) foi usada para testar os efeitos principais para a condição (interesse, pontos fortes e combinados), tempo (pré e pós-intervenção) e interações entre condição e tempo para exploração de carreira, envolvimento ocupacional, esperança, afeto positivo e negativo, e satisfação com a vida.

Os resultados deste estudo de Owens et al. (2016) mostraram ganhos significativos nos três grupos. No geral, independentemente do grupo, os participantes relataram um aumento significativo do pré-teste para o pós-teste, principalmente no construto de exploração de carreira. Assim, independentemente do tipo de avaliação e foco da intervenção, várias interações significativas foram encontradas, demonstrando que o grupo do protocolo de pontos

fortes mais interesses superou o grupo do protocolo somente de pontos fortes nas áreas de enfoque, satisfação com as informações, perspectiva do funcionário e satisfação com a vida. Então, o grupo do protocolo combinado foi mais benéfico do que o protocolo de pontos fortes sozinho, mas não significativamente diferente do protocolo de interesses. Para os autores estes resultados apontam a importância do suporte à descoberta de carreiras, especialmente as intervenções de carreira contiverem certos ingredientes que já foram considerados úteis, como resultado de interesses combinados com alguma intervenção.

Ainda em outro estudo, Maree (2019) investigou o valor do aconselhamento de construção de carreira em um grupo de estudantes do ensino médio. Participaram 57 alunos que já haviam procurado o serviço. Na primeira etapa responderam a Escala de Adaptação de Carreira – África do Sul (CAAS-SA), posteriormente passaram por duas intervenções e por fim responderam o instrumento novamente quatro semanas depois. A intervenção foi elaborada a partir dos resultados de perfil de interesse e do modelo de construção de carreira de Maree. Foram realizadas análises de variância de medidas repetidas (ANOVAs) para comparar as pontuações médias pré e pós-teste da CAAS-SA e também de gênero. Embora as ANOVAs de medidas repetidas tenham mostrado que o gênero não foi um fator significativo ao comparar a média de escores do pré e pós-teste, foi calculado o teste *t*, *d* de *Cohen* e uma forma adaptada de análise temática de Braun e Clarke para apoiar a análise dos dados. Os resultados do estudo apresentaram aumento na adaptabilidade de carreira em todas as subescalas da CAAS-SA, com diferenças por gênero apenas nas subescalas de controle e confiança. Este estudo demonstra, no contexto dos novos modelos e procedimentos de AP a característica metodológica de pré-teste, intervenções elaboradas a partir do resultado de perfil de interesses e por fim, pós-teste com os participantes.

Em outro estudo, Cardoso e Sales (2019) apresentam um caso de aconselhamento de carreira, que teve por objetivo explorar a utilidade do PQ para a carreira. O processo foi baseado

em um caso ilustrativo em que foi adicionado o PQ a um instrumento padronizado, além de uma avaliação pré, intervenção de três meses e avaliação pós. Para a avaliação foram utilizados quatro instrumentos padronizados e o *Personal Questionnaire* - Questionário Pessoal (PQ) como medida de resultados individualizada complementando outras medidas padronizadas para intervenção. A lista inicial de itens PQ forneceu um diagnóstico valioso de informações para o estabelecimento de um plano de intervenção. Houve um monitoramento da mudança sobre esses itens individualizados e considerado que existe o potencial de ajudar os conselheiros a adotar procedimentos corretivos e para estimular o pensamento reflexivo sobre os limites de suas ações. Foi considerado importante que os conselheiros identifiquem áreas específicas onde as intervenções não são eficazes porque fazê-lo estimula a reflexão sobre sua própria prática, ou seja, enfrentando o frequente dilema no aconselhamento de carreira de "intervir ou não nos problemas emocionais do cliente" (Cardoso, et al 2012, p. 233 citado por Cardoso & Sales, 2019).

Os resultados deste estudo indicaram uma abordagem mais sensível e contextualizada na avaliação dos resultados. Em uma entrevista três meses após a intervenção, a participante revelou um posicionamento mais claro em relação à sua vida profissional e um aumento da sensação de bem-estar, em linha com o aconselhamento de carreira de sucesso intervenções. Tais mudanças positivas percebidas foram capturadas por uma diminuição do sofrimento psicológico no PQ (Cardoso & Sales, 2019). A partir destes resultados, os autores consideraram o PQ como uma ferramenta promissora, pois permitiu o surgimento de problemas ligados de forma coerente, capturar o contexto da história de vida do cliente em linha com uma abordagem que conseguiu levar a uma medição mais confiável de resultados. Portanto, os resultados ilustraram como o PQ ajuda os conselheiros a obter avaliações contextualizadas e sensíveis dos resultados de aconselhamento de carreira, além de auxiliar na direção das intervenções no processo, e então, facilita a construção de significados.

Então, nos estudos apresentados por Owens et al. (2016) e Maree (2019) foram utilizados instrumentos de interesse profissional na realização das pesquisas. Devido a isso, vale considerar ainda, um estudo apresentado por Tracey (2020), no qual ele alerta o fato de que certamente, a tecnologia irá alterar muito a conduta da avaliação de interesses, e ainda, revisou e apresentou cinco avanços tecnológicos atuais e como eles podem ser incorporados nas medidas e procedimentos de interesse por protocolos ou intervenções elaboradas. Estes avanços foram apresentados pelo autor como: (a) avaliação dinâmica usando a teoria de resposta ao item; (b) adaptação de interpretações para usuários individuais; (c) incorporação de latência de resposta; (d) gamificação de interesse de medidas e (e) incorporação de tempo e aprendizado de funcionamento. Após a apresentação de tais avanços ficou concluído que introduzindo-os na prática de avaliações e procedimentos, seria possível mudar estruturalmente o que é feito e, então, aumentar a precisão das medidas adotadas.

Com o surgimento destas novas propostas na prática na avaliação, novos procedimentos e instrumentos podem complementar este trabalho colaborativo, principalmente na forma como os resultados são entregues. Ambiel (2021) propôs um procedimento de abordagem narrativa dos interesses, sendo esta, compreendida a partir da recomendação de Finn (2007) de uma atitude colaborativa, positiva e interventiva do conselheiro ao avaliar. Então, Ambiel (2021) considerou a administração conjunta de um instrumento que avalia interesses com outros procedimentos de avaliação, como entrevistas.

### **Responder a um teste é contar histórias - *Taking a test is telling stories* (TTTS)**

Na proposta de procedimento feita por Ambiel (2021), o autor considera a necessidade de abordagens qualitativas-quantitativas na área de pesquisa da OPC apontadas por Maree e Morgan (2012). Os pesquisadores apresentaram em 2012 um artigo com breve visão da mudança de paradigmas em direção à combinação de abordagens qualitativas-quantitativas em aconselhamento de carreira. No estudo, Maree e Morgan (2012) buscaram responder questões



relacionadas à influência da psicologia e economia nos modelos de aconselhamento de carreira. Os resultados apontaram a necessidade de aprimorar o *design* da vida dos indivíduos, para que eles possam negociar as transições enfrentadas quando surgirem os desafios. Além disso, ressaltaram em seus resultados que embora muito se tenha escrito sobre a combinação de abordagens qualitativas-quantitativas em aconselhamento de carreira, há necessidade de ampliar as pesquisas sobre a eficácia dessas abordagens e a aplicação das mesmas em diversos contextos (Nkoane & Alexander, 2010 citado por Maree & Morgan, 2012). Por fim, os autores Maree e Morgan (2012) também apontaram a necessidade de explorar a eficácia de uma abordagem combinada com pessoas de diferentes contextos culturais, socioeconômicos e educacionais, bem como com mulheres e pessoas marginalizadas.

Ambiel (2021) considerou estes aspectos apresentados e criou um procedimento que propõe uma forma de apresentar resultados de inventários de interesse. Tal procedimento é denominado por: *Responder a um teste é contar histórias - Taking a test is telling stories* (TTTS), baseado na Avaliação Terapêutica (Finn, 2007) e nos princípios narrativos de aconselhamento de carreira, consolidados pelo modelo de *Life Design Counseling* (LDC; Savickas, 2015). O objetivo é que os clientes possam contar histórias sobre o seu próprio desenvolvimento profissional e entender não apenas o que gostam, mas também o motivo pelo qual gostam, o que auxiliaria o autoconhecimento, com reflexões que podem estimular respostas das questões já apresentadas por Savickas (2005): *O que eu quero ser? Por que eu quero ser? Como eu tomo a decisão?* Tal procedimento deve ser realizado em uma sessão, após as avaliações, por meio de duas etapas, descritas na Tabela 1.

**Tabela 1***Etapas do Taking a test is telling stories (TTTS)*

Sessão anterior ao TTTS	Sessão do TTTS	
	1ª ETAPA	2ª ETAPA
	- Apresentar um instrumento ao cliente;	- Apresentar resultados dos instrumentos psicológicos;
	- Acolher e incentivar para que o cliente responda;	- Discutir os resultados apresentados com o cliente;
Realizar a avaliação psicológica (de interesses), aplicação de instrumentos do processo.	- Aplicar o instrumento;	- Perguntar ao cliente qual a sua opinião sobre os resultados;
	- Questionar a experiência de responder o instrumento;	- Escolher um inventário de interesse adequado e padronizado;
	- Solicitar a escolha de alguns itens respondidos e refletir.	- Estimular reflexões para que o cliente adquira vocabulário e conhecimento de si.

*Nota:* Ambiel, 2021.

Basicamente, o profissional que conduz o processo de OPC apresenta ao orientando o instrumento escolhido de acordo com a demanda. A primeira etapa é caracterizada pela apresentação de um instrumento ao cliente, na qual ele será encorajado a responder com seriedade de forma confortável e segura, enquanto a segunda etapa tem o objetivo de apresentar os resultados dos testes e posteriormente discuti-los (Ambiel, 2021).

Para o da técnica proposta os orientadores devem conhecer quatro etapas que envolvem a resposta de um item, que segundo Tourangeau e Rasinski (1988) e Krosnick (1999), seriam: (a) representação mental do conteúdo do item; (b) recuperação de memórias; (c) comparação de representações e memórias; (d) mapeamento das classificações para resposta. O orientador deve estar atento a quaisquer reações que o indivíduo possa ter durante a aplicação do instrumento. Na primeira etapa, quando o orientando terminar de responder o instrumento, o orientador o questiona sobre a sua experiência ao realizar a atividade, observando possíveis sinais de pensamentos e emoções provocados pelas histórias das suas respostas. Então, será

pedido ao orientando que escolha alguns itens do inventário e responda: “por que hoje você gosta ou não desta atividade?”, “desde quando você gosta ou não desta atividade?”. Estes questionamentos objetivam acessar as experiências profissionais, educacionais ou de outras áreas que tenham significado em sua vida. Então, quando o orientando responde, ele pode ter acesso a sua história de vida, percebendo atividades agradáveis ou desagradáveis, o que pode ser informativo para a tomada de decisões e para a maneira que enfrenta obstáculos em sua vida e, então o indivíduo pode perceber seus padrões pessoais em sua narrativa (Ambiel, 2021).

Segundo Ambiel (2021) a segunda etapa do TTTS, tem por objetivo apresentar os resultados dos testes e posteriormente discuti-los, verbalmente ou por relatórios impressos. Então, depois de ouvir ou ler essas informações, é perguntado ao cliente qual a opinião dele quanto aos resultados. Então, o orientador provoca diálogo e reflexões, a fim de complementar o vocabulário do orientando quanto a si mesmo.

Portanto, nesta proposta de Ambiel (2021) nota-se o quanto a forma de apresentar os resultados de uma avaliação neste modelo moderno tem o objetivo de promover melhores condições de estímulo ao autoconhecimento em um cliente que passa pelo processo de OPC, através dos questionamentos e reflexões dos resultados. Uma vez que, mesmo este modelo novo sendo caracterizado por algumas semelhanças ao modelo tradicional, como a utilização de instrumentos padronizados, entrevistas e devolutivas, ele proporciona um contato ativo do cliente com seus resultados, refletindo sobre estes e possivelmente aumentando o conhecimento de si mesmo. A utilização dos resultados no momento da devolutiva, de forma colaborativa e interventiva no processo é uma das maiores diferenças do modelo tradicional para este. Ambiel (2021) demonstrou a necessidade de futuros estudos sobre o procedimento, portanto, o objetivo geral desta pesquisa foi avaliar os efeitos do procedimento *Taking a test is telling stories* (TTTS) para devolutiva dos resultados do Questionário de Busca Autodirigida (SDS) no autoconhecimento dos estudantes em comparação a devolutiva tradicional escrita. Além de

estudar efeitos de uma nova proposta, se propôs a avançar o conhecimento na área da avaliação através de uma abordagem colaborativa no contexto da OPC.

A pesquisa teve como objetivos específicos estabelecer os perfis de interesses profissionais dos participantes, avaliar o nível de autoconhecimento dos participantes a partir de três diferentes medidas (autoeficácia, maturidade para escolha profissional e exploração vocacional) em dois momentos (pré e pós-teste). Por último, verificar e comparar o impacto da devolutiva da avaliação de interesses sobre a variável autoconhecimento em três grupos de estudantes (um não recebeu intervenção devolutiva, outro recebeu intervenção devolutiva escrita e o último passou pelo TTTS).

Como hipóteses de pesquisa esperou-se:

Hipótese 1: Encontrar menores efeitos no autoconhecimento dos adolescentes do grupo que não recebeu devolutiva (G1), ou seja, os resultados de autoconhecimento do pós teste deste grupo possivelmente serão mais baixos que os outros dois grupos.

Na literatura científica, de acordo com Nunes et al (2012) apesar de considerar que a própria situação de responder testes pode representar ganhos para o respondente por ampliar seu autoconhecimento ou por treiná-lo em alguma habilidade específica (Krumboltz, & Jackson, 1993; Duarte, 2008 citado por Nunes et al, 2012), geralmente não se tem o costume de oferecer entrevistas devolutivas sobre os resultados dos participantes. Os autores acrescentam que os participantes de seu estudo avaliaram a devolutiva como positiva, pois perceberam que foi importante para que pudessem refletir sobre a escolha profissional, além de gerar maior o autoconhecimento. Portanto, hipotetizou—se, na presente pesquisa, que os participantes que não receberam devolutiva teriam menor efeito no autoconhecimento.

Hipótese 2: O grupo que recebeu devolutiva escrita (G2) apresentará resultados de pós-teste maiores que G1, pois receberam algum tipo de devolutiva, porém seus resultados serão menores que o G3.

Acreditou-se que os resultados do G2 seriam maiores que o G1, pois segundo Ocampo et al. (1978), no modelo tradicional (laudo psicológico no final da avaliação) o avaliado é beneficiado indiretamente com os resultados após a avaliação, pelo fato de as intervenções ou interpretações não serem pertinentes durante o processo de investigação. Portanto, os participantes deste grupo seriam beneficiados quando comparados ao grupo que não recebeu devolutiva nenhuma.

Além disso, acreditou-se que os resultados do G2 seriam menores que o G3 pois segundo um alerta de Santiago (1995) quando o profissional se coloca como aquele que tem o saber, e o paciente como o que passivamente recebe as informações ao final dos encontros avaliativos, o orientador estaria negando tanto as potencialidades do paciente quanto suas próprias limitações.

Hipótese 3: O grupo que passar pelo procedimento TTTS (G3) apresentará maiores efeitos no autoconhecimento nos resultados pós-teste da pesquisa.

Ao propor o procedimento do TTTS, Ambiel (2021) teve o objetivo de promover melhores condições de estímulo ao autoconhecimento em um cliente que passa pelo processo de OPC, através dos questionamentos e reflexões dos resultados. Portanto, acredita-se que será possível observar maiores efeitos no autoconhecimento dos participantes que passaram pelo procedimento e foram questionados por um orientador.

Esta hipótese foi desenvolvida com base no estudo de Owens et al. (2016) apresentado na revisão de literatura, que encontrou em seus resultados um destaque no grupo que recebeu devolutiva de um instrumento padronizado combinado com um questionário que estimula a percepção dos pontos fortes dos participantes. Assim como na referida pesquisa, o G3 respondeu instrumentos padronizados, porém seus integrantes receberam a devolutiva combinada com o procedimento do TTTS.

A proposição desta hipótese de pesquisa também está relacionada a alguns cuidados metodológicos adotados na pesquisa (descritos no procedimento) apontados como limitações no relato de experiência de Nunes et al (2012). Foi o caso da limitação do controle sistemático sobre as impressões dos jovens relativas à utilidade da intervenção e sugestões sobre como aprimorar ações de devolutivas, assim como sobre a coerência entre o autoconhecimento que a pessoa já possuía e os aspectos destacados nos resultados dos testes (como as medidas de pré e pós-teste desta pesquisa).

## **MÉTODO**

### **Delineamento**

Nesta pesquisa, buscou-se avaliar efeitos no autoconhecimento de adolescentes estudantes a partir do procedimento TTTS comparado a ausência de devolutiva e a devolutiva tradicional escrita, portanto, compreende-se que o melhor caminho metodológico é o quantitativo. O delineamento de pesquisa adotado foi o quase-experimental, que tem por objetivo estabelecer relações de causa-efeito e é caracterizado por manipular/controlar variáveis. Neste tipo de pesquisa é comum a composição de diferentes grupos para se efetuar este controle, por exemplo, a formação de um grupo experimental no qual uma variável a ser manipulada é introduzida, a variável independente (VI) e um grupo controle, no qual a VI não é manipulada. A presença ou ausência de manipulação da VI permite a observação e mensuração de qual efeito essa mudança resulta em modificação na variável dependente (VD), que é aquela na qual o pesquisador observa os efeitos experimentais, ou seja, o efeito da manipulação realizada na VI (Santos, 2018).

Para Santos (2018) em uma pesquisa de delineamento quase-experimental existem algumas formas de se garantir a manipulação da variável independente (VI), já que esta é responsável pela mudança na variável dependente (VD). Neste tipo de pesquisa, quanto maior

for o controle das variáveis (VI e VD), maior validade interna será obtida, sendo a validade interna compreendida como a certeza da relação entre a VI e a VD. Vale ressaltar que nem todas as variáveis podem ser controladas em uma pesquisa quase-experimental. Além disso, considera-se que uma pesquisa tem alta validade interna quando consegue eliminar hipóteses rivais e mantém a principal determinada pela pesquisadora.

Esta pesquisa adotou os seguintes critérios de controle: (a) avaliação de uma medida inicial relacionada ao fenômeno (autoconhecimento) que foi observado como VD (efeito de maior autoconhecimento); (b) avaliação de uma medida pós intervenção para comparar a inicial; (c) ter um grupo controle; (c) tentativa de igualar os grupos sem distribuição aleatória, ou seja, igualar os grupos em relação a algumas variáveis consideradas importantes (perfis de interesse, níveis de autoconhecimento dos integrantes dos três grupos).

### **Participantes**

Participaram desta pesquisa 31 adolescentes, sendo 83,87% do sexo feminino e idades entre 16 e 18 anos ( $M=16,90$ ,  $DP=0,53$ ), residentes nos estados de Minas Gerais, Goiás e São Paulo. A amostra foi por conveniência, todos os estudantes foram de escolas públicas e estavam matriculados no segundo ou no terceiro ano do ensino médio regular. Os estudantes foram separados independentemente do sexo ou idade em grupos equilibrados quanto ao perfil de interesses e níveis de autoconhecimento apontado pelos instrumentos de pré-teste. A divisão dos grupos buscou controlar estas variáveis para que os grupos fossem diversificados, de forma que eles partissem minimamente de um mesmo ponto antes da intervenção. Tal procedimento é detalhado da seção dos procedimentos.

Foram adotados os seguintes critérios de exclusão: adolescentes que já tivessem passado por procedimentos de OPC, desde a aplicação de um instrumento até um processo completo, que passassem ou tivessem passado por processo de psicoterapia e que não tivessem disponibilidade de acesso remoto (dispositivo e rede), uma vez que todo o processo foi remoto.

## **Instrumentos**

### *Questionário Sociodemográfico – Anexo 7*

Para captar informações relativas aos critérios de inclusão e exclusão da amostra, foi construído um questionário sociodemográfico. Este instrumento foi composto das seguintes informações: nome, idade, sexo, escolaridade, tipo de escola (pública ou privada) que estudou durante sua formação, se fez ou faz algum curso/atividade extracurricular, escolaridade dos pais, se fez ou faz psicoterapia ou OPC, se já tem certeza da escolha profissional, além de descrever brevemente o interesse na participação da pesquisa.

*Taking a test is telling stories (TTTS)- Responder a um teste é contar histórias* (Ambiel, 2021 – Anexo 3

Segundo Ambiel (2021), trata-se de um procedimento sistematizado que busca facilitar intervenções narrativas baseadas nos resultados de inventários de interesse. Apresenta uma abordagem conceitual entre aconselhamento narrativo de carreira e Avaliação Terapêutica, além de expor uma explicação dos processos psicológicos envolvidos na resposta aos testes de autorrelato. O procedimento é caracterizado por duas etapas, descritas detalhadamente nos procedimentos.

*Fator Autoavaliação da Escala de Autoeficácia para Escolha Profissional EAE-EP –* (Ambiel & Noronha, 2012).

Segundo Ambiel e Noronha (2012), o instrumento avalia o construto Autoeficácia, definido como as crenças de capacidade para se engajar em tarefas de decisão de carreira (Taylor & Betz, 1983). Ele é composto por 47 itens, sendo a chave de resposta em escala do tipo Likert de quatro pontos, em que é avaliada a intensidade da crença, sendo 1 “pouco” e 4, “muito”. A dimensionalidade do construto é apresentada em quatro fatores no instrumento. São eles: autoavaliação, coleta de informações ocupacionais, busca de informações profissionais práticas e planejamento de futuro. Neste estudo foi aplicado apenas o fator autoavaliação, que



é formado por 17 itens do anexo 2, sendo eles: 1, 3, 5, 10, 13, 14, 19, 23, 24, 27, 28, 34, 35, 38, 39, 40, 44. A estrutura fatorial deste instrumento foi obtida a partir de estudos de análise fatorial, apresentando boa precisão, com o coeficiente alfa de Cronbach variando entre 0,79 e 0,88 para os fatores e de 0,94 para o escore geral, sendo o fator autoavaliação aqui utilizado com resultado alfa de Cronbach de 0,88.

*Subescala Autoconhecimento da Escala de Maturidade para Escolha Profissional - EMEP* (Neiva, 2014)

Segundo Neiva (2014), o instrumento avalia o construto de Maturidade para escolha, compreendida pelo conjunto de comportamentos e atitudes que um indivíduo deve empreender, visando a sua inserção no mundo profissional). O instrumento é composto por 45 itens respondidos por meio de uma escala de tipo Likert de cinco pontos: (1) nunca, (2) raramente, (3) às vezes, (4) frequentemente e (5) sempre. Avalia fatores distribuídos em cinco subescalas: Determinação, Responsabilidade, Independência, Autoconhecimento e Conhecimento da Realidade Educativa e Socioprofissional. Neste estudo foi aplicada apenas a subescala Autoconhecimento, que é formada por sete itens do anexo 5, sendo eles: 5, 7, 8, 12, 23, 27, 32. A fidedignidade e validade foram testadas, tendo alcançado bons níveis comprovados através dos seguintes procedimentos: análise fatorial e análise dos totais das escalas avaliadas, alfa de Cronbach e análise discriminativa com relação às variáveis de natureza temporal – idade e série escolar (Neiva, 1998). Os coeficientes alfa encontrados variaram entre 0,75 e 0,91 o que indica um nível de consistência interna adequado em todas as subescalas, a escala total alcançou coeficiente alfa igual a 0,90, sendo o resultado de alfa de Cronbach da subescala Autoconhecimento 0,75. A escala não está disponível pela editora para aplicação remota. Assim devido ao fato de esta pesquisa ter sido conduzida por meio de tal estratégia e por questões éticas, foi feito contato com a editora e com a autora que aprovaram a utilização do fator Autoconhecimento na coleta de dados proposta.

*Self-Directed Search- Questionário de Busca Auto-Dirigida- SDS* (Ambiel et al., no prelo; Holland et al., 1994).

O instrumento é a versão brasileira do Self-Directed Search Career Explorer – SDS - Forma CE - (Holland, 1975) primeiramente adaptado por Primi et al. (2000) e a versão aqui utilizada, a 5ª Edição no Brasil, adaptada por Ambiel et al. (no prelo). Propõe avaliar os interesses e se baseia no modelo hexagonal de John L. Holland. É estruturado em quatro subescalas: atividades, competências, carreiras e autoavaliação, que formam um total de 264 itens. Cada seção inclui itens representativos dos tipos propostos por Holland (1975) que são: Realista (R), Investigativo (I), Artístico (A), Social (S), Empreendedor (E) e Convencional (C). As respostas para as três primeiras subescalas são de opções “sim” e “não”, enquanto a subescala de autoavaliação é respondida por uma escala de tipo Likert de sete pontos, variando de 1 (baixa) até 7 (alta). Os dados psicométricos deste instrumento são Alfas que variam de 0,89 (Investigativo) a 0,91 (Artístico, Empreendedor e Convencional).

*Fator Exploração Vocacional de Si da Escala de Exploração Vocacional EEV* (Teixeira & Dias, 2011) -Anexo 4

Esta escala avalia o comportamento exploratório dos estudantes de ensino médio por meio de dois fatores, Exploração do Ambiente e Exploração de Si, fator utilizado nesta pesquisa, que se refere à auto exploração do indivíduo. Cada fator contém 12 itens avaliados por meio de uma escala Likert de cinco pontos variando de “raramente ou nunca” (1) a “muito frequentemente ou sempre” (5). O indicador Kayser-Meyer-Olkin (KMO) é de 0,88 e o teste de esfericidade de Bartlett considerado significativo. No estudo psicométrico do instrumento foi utilizada a solução de dois componentes, que explicaram 34,5% da variação total (27% e 7,5% para o primeiro e o segundo componente), além das correlações item-restante e os índices de consistência interna (alpha de Cronbach) de 0,83 para exploração de si. Uma análise de

correlação indicou  $r=58$  e  $p<0,001$ , relação positiva e significativa entre exploração de si e do ambiente.

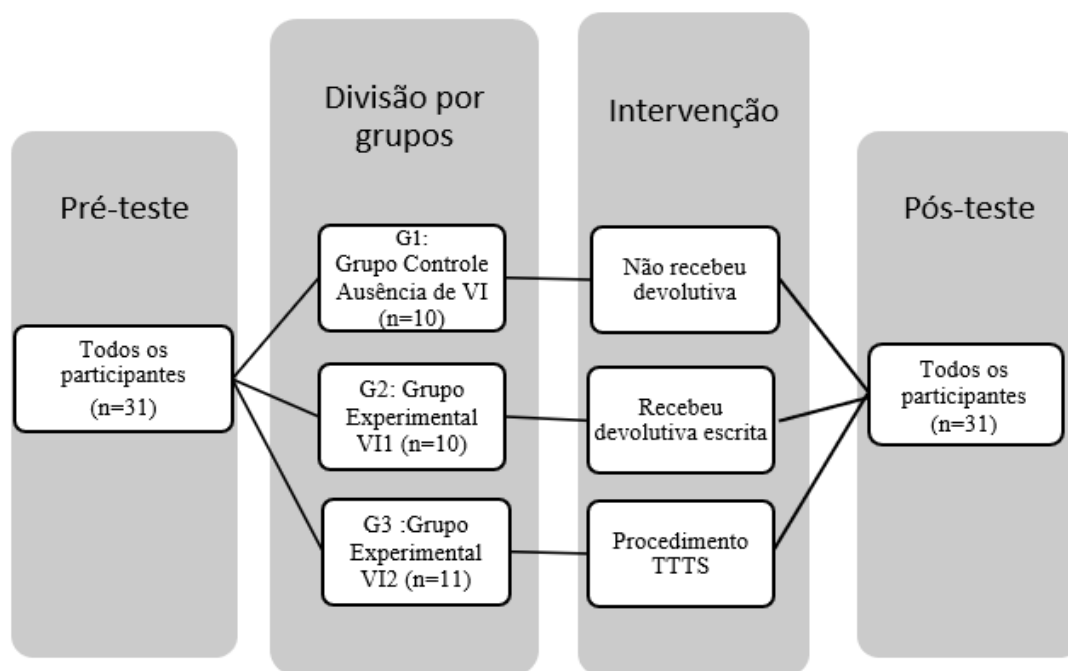
### **Procedimentos**

O procedimento completo foi realizado de forma remota, sendo que primeiramente o projeto foi encaminhado ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade São Francisco, com número CAAE: 37773520.9.0000.5514 no qual recebeu o parecer aprovado (anexo 6). Após a aprovação pelo CEP foi feita uma publicação nas redes sociais (*Facebook, Instagram e WhatsApp*) por 24 dias, direcionada aos pais ou responsáveis, explicando a pesquisa e buscando responsáveis de jovens matriculados em escola pública e com idade entre 16 e 18 anos. Ao identificar os possíveis responsáveis, foi feito contato individual por um aplicativo de mensagens instantâneas (número de *WhatsApp* utilizado somente para a pesquisa) para tirar dúvidas e confirmar a autorização de seus filhos. Foram contatados 31 responsáveis, no qual todos eles aceitaram o convite e enviaram o contato dos possíveis participantes. Neste momento foi realizado o contato com 31 adolescentes, sendo que todos aceitaram participar da pesquisa e chegaram até a etapa final. Assim que a proposta foi aprovada pelos pais e pelos adolescentes, foram enviados através do *Google Forms* os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE- Anexo 1) e os Termos de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE- Anexo 2). Participaram das próximas etapas os adolescentes que os pais ou responsáveis consentiram formalmente, bem como aqueles que assentiram a sua própria participação, tais termos foram enviados ao *e-mail* da pesquisadora pelo *Google Forms*.

Após o recebimento dos TALE e TCLE devidamente autorizados, os adolescentes participaram das quatro etapas do procedimento desta pesquisa, como mostra a Figura 2. Todas as etapas apresentadas foram realizadas em um intervalo de 20 dias, entre o pré e o pós-teste e todos os participantes chegaram à etapa final do procedimento. A fim de detalhar a descrição do procedimento, cada etapa está descrita a seguir:

**Figura 2.**

*Organograma das etapas do procedimento completo*



*Nota. N= Número de participantes. G1=Grupo controle. G2=Grupo Experimental. G3=Grupo Experimental. VI= Variável Independente.*

### **Pré-teste**

Inicialmente todos os adolescentes passaram pelo Pré-teste, caracterizado pelo envio de *links* por *e-mail* aos 31 participantes para que respondessem os instrumentos anexados de forma individual e remota. Foram eles: SDS, EAE-EP, EMEP e EEV. Os *links* foram enviados no mesmo dia para todos os adolescentes e eles tiveram um prazo de sete dias para enviar suas respostas pelo *Google Forms* e todos os 31 responderam.

### **Divisão por grupos**

Posteriormente, os adolescentes foram divididos em três grupos, dois destes com dez em cada e um com 11 adolescentes, totalizando 31 participantes. A formação dos três grupos foi baseada na interpretação dos resultados de pré-teste de todos os participantes. Buscou-se formar grupos diversificados quanto ao perfil, a fim de equilibrar aspectos relacionados ao nível

de autoconhecimento, tipo de perfil de interesse, sexo, idade e ano escolar de cada participante, para que eles não fossem totalmente parecidos ou totalmente diferentes. As Tabelas 2, 3 e 4 apresentam uma breve descrição da amostra separada por cada grupo.

Nesta classificação da amostra, o perfil de interesse de cada participante foi encontrado a partir dos resultados do SDS. Então, a interpretação dos resultados foi baseada no tipo de perfil que cada participante mais pontuou dentre os seis tipos do RIASEC: Realista (R); Investigativo (I); Artístico (A); Social (S); Empreendedor (E) e Convencional (C). Enquanto o índice de autoconhecimento de cada participante foi identificado a partir dos resultados dos itens relacionados a este construto fornecidos pelas escalas utilizadas descritas previamente, a saber: subescala de autoconhecimento da EMEP (sete itens), subescala de autoeficácia da EAE-EP (17 itens) e subescala exploração de si da EEV (12 itens). Todos os itens foram corrigidos de acordo com os critérios do manual/artigos de cada escala.

Após a somatória dos resultados de cada escala, foi criado pelos pesquisadores um critério de classificação individual, para identificar entre baixo, médio ou alto índice/nível de autoconhecimento de cada participante. Os critérios para os itens da EMEP foram: até 21 pontos (baixo), entre 22 e 24 pontos (médio) e acima de 25 pontos (alto). Enquanto os critérios para os itens da EAE-EP foram: até 50 pontos (baixo), entre 51 e 58 pontos (médio) e acima de 59 pontos (alto). Já os critérios para os itens da EEV foram: até 43 pontos (baixo), entre 44 e 48 pontos (médio) e acima de 49 pontos (alto). Foi atribuída para cada participante uma pontuação relativa à sua classificação em cada instrumento, sendo um para nível baixo, dois para nível médio e três para nível alto. Em seguida, foi calculada uma média considerando as pontuações, assim, foram obtidas as seguintes médias dos índices de autoconhecimento: entre 1 e 1,33 (baixo), entre 1,67 e 2 (médio) e entre 2,33 e 3 (alto). Sete participantes apresentaram nível baixo, nove participantes nível médio e 11 participantes nível alto. Portanto, somente esta característica seria insuficiente para formar três grupos com a mesma quantidade de

participantes. Então, a partir destas informações, todos os grupos foram compostos de modo a ter homens e mulheres, , de 16 a 18 anos, com todos os níveis de autoconhecimento além de tipos de perfis diversos e matriculados no segundo ou no terceiro ano do ensino médio.

**Tabela 2**

*Descrição da amostra do G1*

Identificação	Idade	Sexo	Escolaridade	Tipo de perfil de interesse	Índice de autoconhecimento
A1	17 anos	Mulher	Terceiro ano	I	1,00 (baixo)
A2	16 anos	Mulher	Segundo ano	E	1,33 (baixo)
A3	16 anos	Mulher	Terceiro ano	A	1,33 (baixo)
A4	17 anos	Mulher	Segundo ano	E	1,67 (médio)
A5	17 anos	Mulher	Terceiro ano	I	1,67 (médio)
A6	17 anos	Mulher	Segundo ano	S	2,00 (médio)
A7	18 anos	Mulher	Segundo ano	S	2,00 (médio)
A8	16 anos	Mulher	Segundo ano	S	2,33 (alto)
A9	18 anos	Mulher	Terceiro ano	I	2,67 (alto)
A10	17 anos	Homem	Terceiro ano	R	3,00 (alto)

Dados extraídos da amostra da própria pesquisa.

**Tabela 3**

*Descrição da amostra do G2*

Identificação	Idade	Sexo	Escolaridade	Tipo de perfil de interesse	Índice de autoconhecimento
B1	17 anos	Homem	Terceiro ano	E	1,00 (baixo)
B2	17 anos	Mulher	Segundo ano	E	1,33 (baixo)
B3	17 anos	Mulher	Segundo ano	S	1,67 (médio)
B4	17 anos	Mulher	Segundo ano	C	1,67 (médio)
B5	17 anos	Mulher	Terceiro ano	S	1,67 (médio)
B6	17 anos	Mulher	Segundo ano	S	2,00 (médio)
B7	16 anos	Mulher	Segundo ano	I	2,33 (alto)
B8	17 anos	Mulher	Terceiro ano	S	2,33 (alto)
B9	17 anos	Homem	Terceiro ano	E	2,67 (alto)
B10	17 anos	Mulher	Terceiro ano	S	3,00 (alto)

Dados extraídos da amostra da própria pesquisa.

**Tabela 4**

*Descrição da amostra do G3*

Identificação	Idade	Sexo	Escolaridade	Tipo de perfil de interesse	Índice de autoconhecimento
C1	16 anos	Mulher	Segundo ano	S	1,67 (baixo)
C2	17 anos	Mulher	Terceiro ano	C	3,00 (alto)
C3	17 anos	Mulher	Segundo ano	S	1,33 (baixo)
C4	17 anos	Homem	Terceiro ano	A	1,33 (baixo)
C5	17 anos	Homem	Segundo ano	E	1,67 (médio)
C6	17 anos	Mulher	Segundo ano	C	1,67 (médio)
C7	18 anos	Mulher	Terceiro ano	E	1,67 (médio)
C8	17 anos	Mulher	Segundo ano	S	2,00 (médio)
C9	16 anos	Mulher	Segundo ano	S	2,33 (alto)
C10	17 anos	Mulher	Terceiro ano	E	2,67 (alto)
C11	17 anos	Mulher	Terceiro ano	E	3,00 (alto)

Dados extraídos da amostra da própria pesquisa.

### Intervenção

A intervenção foi feita após a formação destes três grupos e os adolescentes não foram informados da divisão. Desta forma, a formação dos grupos direcionou as próximas etapas da pesquisa, sendo, então: o G1, G2 e G3, já especificados anteriormente. A diferença dos procedimentos que foram realizados com cada grupo diz respeito ao processo de devolutiva dos resultados do pré-teste: o G1 não recebeu devolutiva dos resultados, o G2 recebeu devolutiva escrita (Anexo 5) dos resultados de todos os instrumentos por e-mail, enquanto o G3 passou pelo procedimento do *Taking a test is telling stories* (TTTS) de forma on-line, conforme os dados apresentados na Tabela 5.

### Tabela 5

*Descrição dos instrumentos e devolutivas por grupos*

	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3
Pré-teste	SDS, EAE-EP, EMEP e EEV.	SDS, EAE-EP, EMEP e EEV.	SDS, EAE-EP, EMEP e EEV.
Formas de devolutiva	-----	Devolutiva escrita	TTTS (as duas etapas)

Pós-teste	EAE-EP, EMEP e EEV.	EAE-EP, EMEP e EEV.	EAE-EP, EMEP e EEV.
-----------	------------------------	------------------------	------------------------

Dados extraídos do método da própria pesquisa.

A título de descrição das modalidades de devolutivas realizadas, a devolutiva escrita seguiu o modelo de Laudo Psicológico proposto pela RESOLUÇÃO CFP Nº 6, de 29 de março de 2019, que institui as regras para a elaboração de documentos escritos produzidos pela(o) psicóloga(o). Enquanto a devolutiva pelo procedimento do TTTS seguiu duas etapas completas criadas por Ambiel (2021) com a escolha de um inventário de interesse adequado e padronizado, neste caso o SDS.

O TTTS foi baseado em uma proposta de abordagem narrativa para os inventários de interesses, que pode ser compreendido principalmente em dois aspectos recomendado por Finn (2007): (1) a atitude colaborativa, positiva e interventiva de um conselheiro ao avaliar e (2) conceitos e técnicas das etapas estabelecidas, as sessões de teste padronizados e sessões de resumo / discussão. A execução do procedimento foi planejada para execução durante uma sessão posterior a aplicação dos instrumentos psicológicos (Pré-teste). Foi composto por duas etapas na devolutiva da avaliação, sendo os objetivos da primeira: apresentar um instrumento ao cliente; acolher e incentivar para que o cliente responda; aplicar o instrumento (SDS); questionar a experiência de responder o instrumento e solicitar a escolha de alguns itens respondidos (do setor Atividades do SDS) e refletir. Enquanto a segunda etapa do procedimento teve os objetivos de: apresentar resultados dos instrumentos psicológicos (todos do pré-teste); discutir os resultados apresentados com o cliente; perguntar ao cliente qual a sua opinião sobre os resultados; estimular reflexões para que o cliente adquira vocabulário e conhecimento de si. As duas etapas foram realizadas no mesmo dia, de forma individual e online, com duração média de uma hora e trinta minutos com cada participante.



## **Pós-teste**

Por último, todos os participantes dos três grupos passaram pela fase de Pós-teste, a fim de captar as informações de pré e pós teste para analisar os dados e perceber se houve alguma diferença devido as formas de devolutiva aplicadas. Foram enviados *links* aos adolescentes, para que pudessem responder aos instrumentos de forma individual e remota, sendo desta vez todos os instrumentos menos o SDS, ou seja: EAE-EP, EMEP e EEV. Os *links* do Pós-teste foram enviados no mesmo dia para todos os adolescentes e eles tiveram um prazo de sete dias para encaminhar suas respostas.

Por uma questão ética, com o cuidado de não influenciar a fase pós teste da pesquisa, os participantes do G1 receberam uma devolutiva escrita após a finalização dos procedimentos, devolutiva escrita semelhante à do G2. Além disso, foi disponibilizada uma palestra *on-line* e gratuita, para a qual todos os participantes foram convidados. A palestra foi realizada na plataforma do *Google Meet* no dia 11 de janeiro de 2021, às 20h para todos os participantes interessados de todos os grupos, ministrada pela própria pesquisadora, a intenção foi de levar conteúdo informativo sobre o processo de escolha profissional, apresentar alternativas aos que quisessem continuar o processo e promover um bate-papo entre os adolescentes e a pesquisadora quanto às questões de escolha profissional, neste momento, somente três adolescentes participaram, a maioria justificou sua ausência após a data marcada.

## **ANÁLISE DE DADOS**

Quando a primeira etapa dos procedimentos (pré-teste) foi finalizada, os adolescentes foram separados em três grupos, de forma que suas composições ficaram diversificadas. O procedimento estatístico utilizado para o pareamento dos grupos foi uma análise de distribuição em quartil para a formação dos três grupos. Após a formação destes grupos, os adolescentes passaram pela etapa 2, descrita nos procedimentos. Os dados em relação aos instrumentos utilizados foram analisados de forma descritiva pelo programa estatístico SPSS v.25.

Para a avaliação dos efeitos nos três grupos, foram realizados testes de normalidade por meio da estatística Shapiro-Wilk. Para verificar diferenças entre os grupos nos dois momentos de aplicação, foi empregada a análise de variância (ANOVA) com o teste *Post-Hoc* de Tukey, para comparar os níveis de autoconhecimento nos três grupos. Para averiguar as diferenças intragrupos, ou seja, o mesmo grupo em situação de pré e pós-teste, foi aplicado o teste de t de Student. Todas as análises foram realizadas utilizando o software Jamovi 1.0.5.0. Também foi calculado o tamanho do efeito das diferenças, por meio do *d* de Cohen. A interpretação destes dados considerou de 0,20 pequeno ou nenhum efeito, acima de 0,50 efeitos medianos e acima de 0,80 grande efeito (Cohen, 1992).

Por último, foram realizadas análises de Índices de mudanças confiáveis (*Reliable Change Index* - RCI) no programa R. Este cálculo estatístico é um indicador de medida individual adquirida por meio da avaliação do paciente, diante das medidas de pré e de pós-intervenção. O índice busca compreender se os resultados são decorrentes dos procedimentos utilizados ou se instituem por oscilações, ou erros de medida. Foram considerados valores de RCI acima de 1,96 ou abaixo de -1,96 com uma mudança confiável. O efeito das devolutivas de resultado do RCI foram classificados em: Piorou de forma confiável; Nenhuma mudança confiável; Melhorou de forma confiável (Jacobson & Truax, 1991).

## RESULTADOS

Esta seção será organizada em cinco etapas. A primeira, consiste na apresentação dos resultados dos testes de normalidade por meio da estatística Shapiro-Wilk. A segunda, traz as médias de cada fator avaliado nos três grupos no momento de pré-teste (T1). Na terceira etapa, são expostos os dados da avaliação do efeito intragrupos. A quarta etapa apresenta a comparação das médias por uma Análise de Variância (ANOVA) e *Post-Hoc* e, por fim, a última etapa, traz os índices de mudanças confiáveis (RCI) de cada participante apontando os casos que se destacaram.

Inicialmente foram testadas as normalidades de todas as variáveis analisadas pela estatística de Shapiro-Wilk ( $W$ ) e  $p$  para que então, as próximas etapas fossem realizadas. Os resultados encontram-se na Tabela 6.

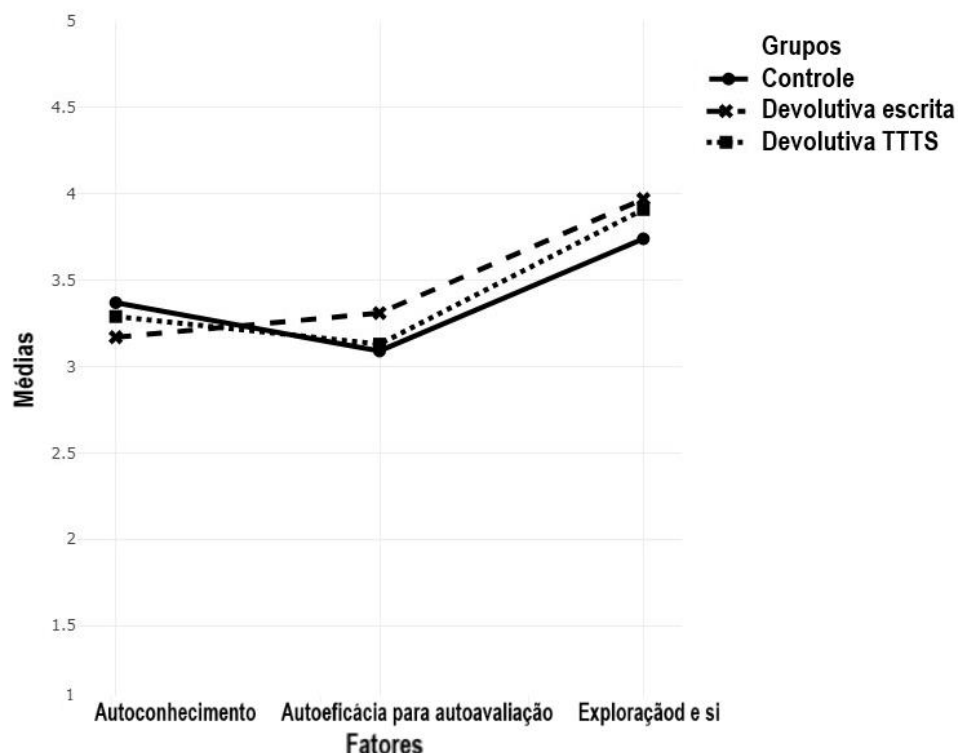
**Tabela 6**  
*Teste de normalidade Shapiro-Wilk*

	$W$	$gl$	$p$
Pré-teste			
Autoconhecimento (EMEP)	0,94	31	0,06
Autoeficácia para Autoavaliação (EAE-EP)	0,96	31	0,32
Exploração de si (EEV)	0,97	31	0,50
Pós-teste			
Autoconhecimento (EMEP)	0,93	31	0,04
Autoeficácia para Autoavaliação (EAE-EP)	0,96	31	0,38
Exploração de si (EEV)	0,96	31	0,23

Fonte: Banco de dados da pesquisadora.

O teste de Shapiro-Wilk ( $W$ ) indicou normalidade na maioria dos fatores analisados, sendo que no pré-teste todos tiveram distribuição normal e no pós-teste somente o fator Autoconhecimento (EMEP) indicaria análises não-paramétricas. Portanto, ao considerar estes resultados optou-se pela utilização de análises paramétricas.

Em seguida, na segunda etapa buscou-se apresentar as médias dos três grupos. Conforme descrito nos procedimentos, durante a formação dos grupos uma das variáveis controladas foi o índice de autoconhecimento para que os grupos partissem de pontos semelhantes para a intervenção. Foram então considerados os fatores Autoconhecimento (EMEP), Autoeficácia para Autoavaliação (EAE-EP) e Exploração de si (EEV), como mostra a Figura 3.

**Figura 3***Médias dos três grupos no T1*

Conforme mostrado na Figura 3, as médias dos três grupos nos três fatores avaliados apresentaram semelhança no momento T1. Vale ressaltar que foram consideradas as escalas de respostas de cada instrumento de acordo com o seu manual, sendo a EMEP e a EEV respondidas por uma escala Likert de zero a cinco pontos e a EAE-EP de um a quatro pontos. Ainda assim as médias iniciais foram semelhantes. Em síntese, o fator Autoconhecimento e Autoeficácia para autoavaliação com médias entre três e três e meio e o fator Exploração de si próximo de quatro.

Em seguida, a terceira etapa dos resultados apresenta as análises que testaram os efeitos intragrupos da ausência de devolutiva (Controle), da devolutiva por relatório escrito (Devolutiva Escrita) e da devolutiva por procedimento TTTS (Devolutiva TTTS). A seguir, na Tabela 7 estão as diferenças das médias e tamanho de efeito de cada fator avaliado no momento T1 e no momento T2 de cada grupo.

**Tabela 7***Descrição dos resultados intragrupos*

Grupo	Variáveis	T1			T2			d
		M	DP	N	M	DP	N	
Controle	Exploração de Si	44,90	7,14	10	44,00	8,10	10	-0,12
Controle	Autoconhecimento	23,60	4,43	10	20,90	4,75	10	-0,59
Controle	Autoeficácia para autoavaliação	52,60	8,88	10	51,70	10,32	10	-0,09
Devolutiva Escrita	Exploração de Si	47,60	7,50	10	48,50	8,21	10	0,11
Devolutiva Escrita	Autoconhecimento	22,20	4,10	10	23,60	4,17	10	0,34
Devolutiva Escrita	Autoeficácia para autoavaliação	56,30	7,41	10	52,80	6,86	10	-0,49
Devolutiva TTTS	Exploração de Si	46,91	7,66	11	50,45	7,89	11	0,46
Devolutiva TTTS	Autoconhecimento	23,00	5,12	11	25,91	4,37	11	0,61
Devolutiva TTTS	Autoeficácia para autoavaliação	53,27	6,80	11	58,36	5,30	11	0,83

Fonte: Banco de dados da pesquisadora.

Como visto na Tabela 7, o tamanho da diferença das médias na avaliação pré e pós no Grupo Controle no fator Exploração de si e Autoeficácia para Autoavaliação foram consideradas com pequeno ou nenhum efeito. O fator Autoconhecimento dos participantes do mesmo grupo teve efeito mediano, sendo que a média foi menor na avaliação pós.

A Tabela 7 também apresenta a média das pontuações dos participantes do Grupo Devolutiva Escrita na avaliação pré e pós-intervenção. No fator Exploração de si foi observada uma tendência de aumento, mas ainda assim o efeito foi pequeno. O fator Autoconhecimento também teve um aumento, considerado mediano. O fator Autoeficácia para Autoavaliação, por sua vez diminuiu ao comparar pré e pós-intervenção, apresentando tamanho de efeito médio.

Ainda na Tabela 7, foi apresentada a média das pontuações dos participantes do Grupo Devolutiva TTTS nos dois momentos. A diferença entre as médias teve tendência de aumento em todos os instrumentos, sendo observados tamanhos de efeito médio em Exploração de Si ( $d= 0,46$ ) e grande em Autoconhecimento ( $d=0,61$ ) e Autoeficácia para Autoavaliação ( $d=0,83$ ).

Posteriormente, buscou-se comparar as médias dos três grupos, por uma Análise de Variância (ANOVA) e *Post- Hoc* que comparou os fatores Autoconhecimento (EMEP), Autoeficácia para Autoavaliação (EAE-EP) e Exploração de si (EEV) no pós-teste (T2), como mostra a Tabela 8.

**Tabela 8**

*ANOVA e Post-Hoc dos fatores Autoconhecimento, Autoeficácia para autoavaliação e Exploração de si em relação aos grupos no pós-teste(T2)*

	<i>F</i> *	<i>p</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	Comparação	<i>p</i> <sub>Tukey</sub>	<i>d</i>
<i>Autoconhecimento</i>							
Controle			20,90	4,75	Devolutiva Escrita	0,37	0,60
Devolutiva Escrita	3,35	0,05	23,60	4,17	Devolutiva TTTS	0,47	0,54
Devolutiva TTTS			25,91	4,37	Controle	0,04	1,10
<i>Autoeficácia para autoavaliação</i>							
Controle			51,70	10,32	Devolutiva Escrita	0,95	0,13
Devolutiva Escrita	2,29	0,12	52,80	6,86	Devolutiva TTTS	0,24	0,91
Devolutiva TTTS			58,36	5,30	Controle	0,14	0,82
<i>Exploração de si</i>							
Controle			44,00	8,10	Devolutiva Escrita	0,44	0,55
Devolutiva Escrita	1,75	0,19	48,50	8,21	Devolutiva TTTS	0,85	0,24
Devolutiva TTTS			50,45	7,89	Controle	0,18	0,81

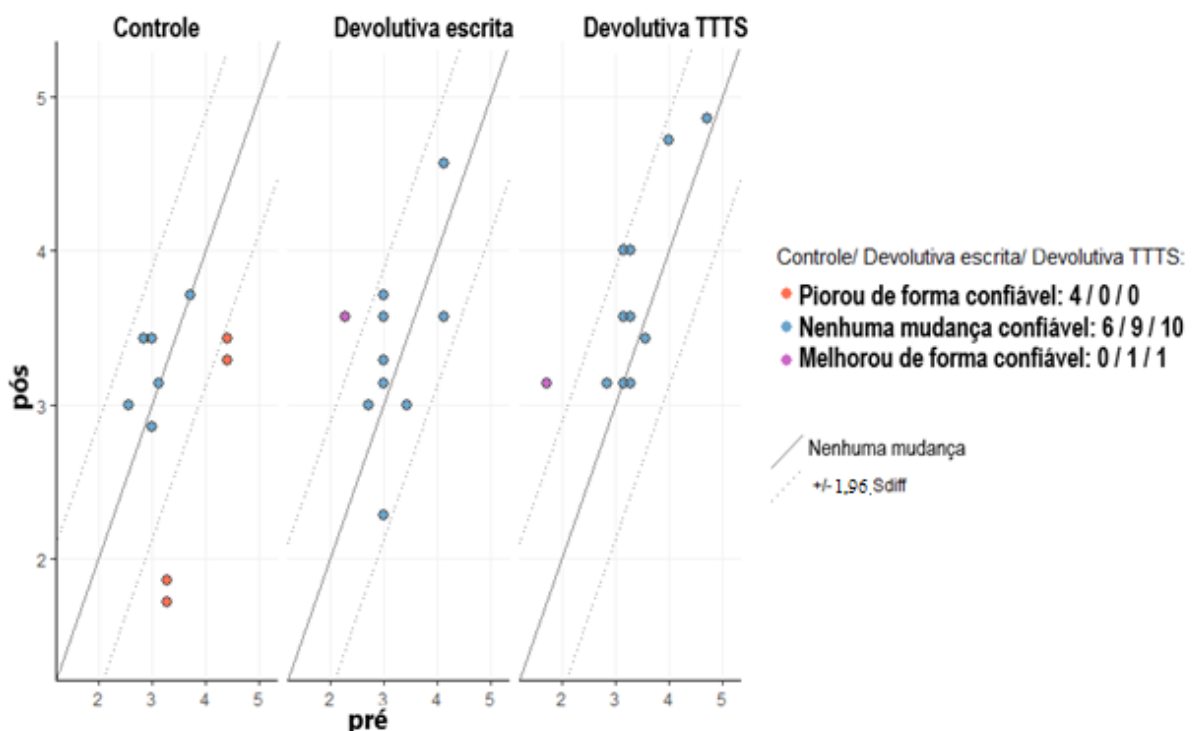
Fonte: Banco de dados da pesquisadora.

Conforme mostrado na Tabela 8, foram obtidos resultados de grande efeito em ao menos uma comparação de todos os fatores avaliados. Destaca-se no fator Autoconhecimento a comparação do grupo da Devolutiva TTTS com o grupo controle, enquanto no fator Autoeficácia para autoavaliação duas comparações tiveram grande efeito, sendo o grupo do TTTS comparado aos outros dois. Por fim, o fator Exploração de si teve destaque na comparação da Devolutiva do TTTS com o grupo controle.

A fim de apresentar melhor as diferenças encontradas no pós-teste, foram realizadas análises de Índices de mudanças confiáveis (RCI), considerando critério de significância  $RCI \geq 1,96$ , como resultados melhorados em relação ao T1 e T2 de cada participante. As figuras 4, 5, e 6 apresentam as mudanças individuais por grupo e por fator.

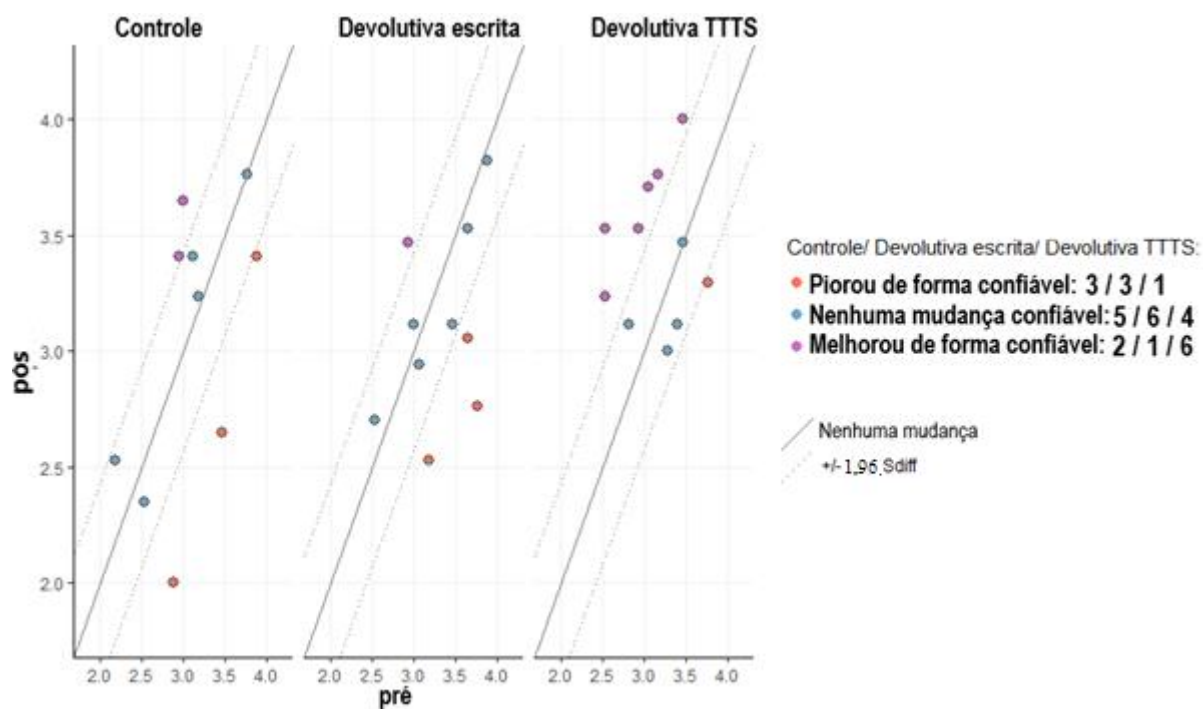
**Figura 4**

*Fator Autoconhecimento (EMEP)*



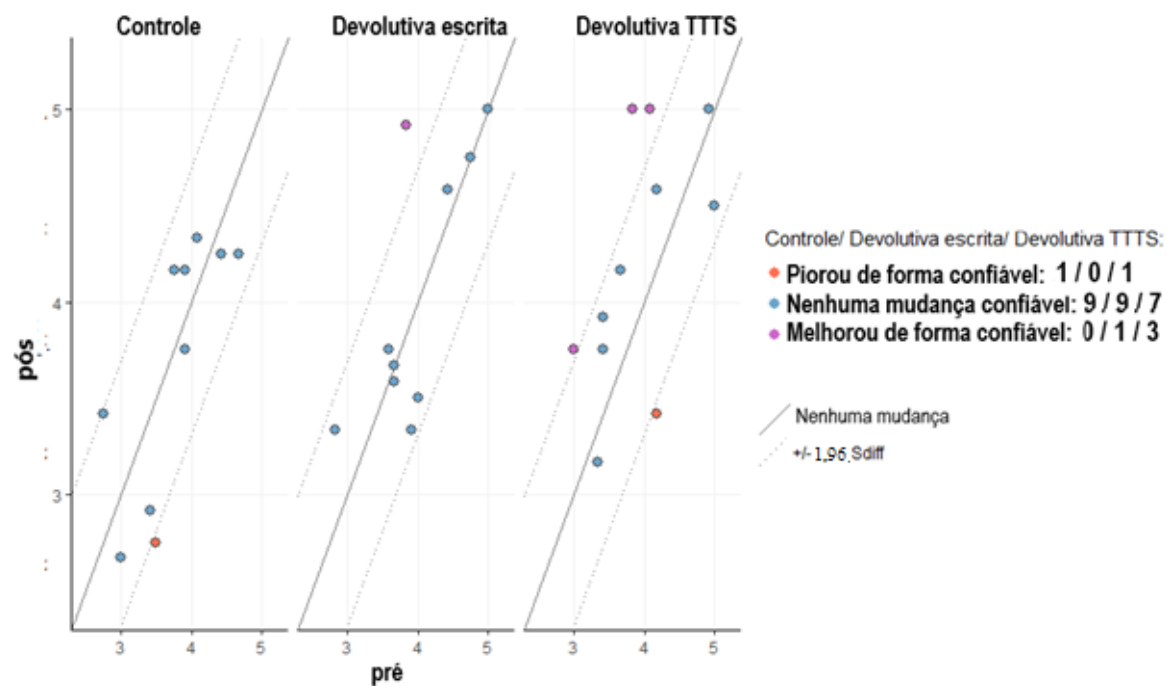
**Figura 5**

*Fator Autoeficácia para Autoavaliação (EAE-EP)*



**Figura 6**

*Fator Exploração de si (EEV)*



Conforme os resultados apresentados alguns participantes apresentaram uma melhora confiável, sendo no fator Autoconhecimento um participante do grupo de devolutiva escrita e



1 do grupo do TTTS. No fator Autoeficácia para Autoavaliação dois apresentaram melhora confiável no grupo controle, enquanto 1 do grupo de devolutiva escrita e seis participantes tiveram melhora confiável no Grupo da Devolutiva TTTS. Por último, no fator Exploração de si apenas um participante do grupo Devolutiva Escrita apresentou melhora confiável, enquanto o Grupo Devolutiva TTTS apresentou três participantes com melhora confiável.

Em suma, o RCI revelou que ao avaliar os três fatores, o grupo 3, que passou pelo procedimento do TTTS, foi que apresentou maior número melhoras confiáveis, das 11 pessoas do G3, oito apresentaram aumento confiável em seus escores, sendo que duas apresentaram melhora, simultaneamente, em dois dos três instrumentos avaliados. As outras seis melhoraram seus escores de forma confiável em um dos instrumentos. Enquanto isso, o G2 que recebeu Devolutiva Escrita apresentou três melhoras confiáveis e o Grupo Controle apenas duas.

## **DISCUSSÃO**

A atuação em Avaliação Psicológica (AP) e Orientação Profissional e de Carreira (OPC) precisa ser embasada teórica e cientificamente. Embora a diversidade conceitual e de práticas, principalmente de OPC, exiba a área com uma riqueza de conhecimentos, tal riqueza com frequência dificulta a sistematização de informações, levando o profissional a não ter total clareza de seus objetivos (Melo-Silva, 2011; Spokane & Nguyen, 2015). Além disso, o cenário brasileiro nem sempre se baseou em práticas submetidas à validação científica. Por isso, Noronha et al. (2014) apontaram a necessidade de mais estudos na área, inclusive quanto aos instrumentos de avaliação e outras técnicas e procedimentos de intervenção utilizados. Barros et al., (2019) também alertaram sobre a necessidade do desenvolvimento de um senso crítico de orientadores profissionais e que eles se atualizem constantemente em relação às transformações do mundo do trabalho e à forma de compreendê-lo.

Desde o início do desenvolvimento das subáreas de AP e OPC, era comum os resultados de avaliações serem apresentados somente ao final do processo, e geralmente de forma escrita. Alguns profissionais ainda atuam dessa maneira. Porém as transformações do mundo do trabalho têm provocado questionamentos e mudanças quanto à devolutiva dos resultados. Ancona-Lopes (2013) apontou que o processo de avaliação deve ser mais colaborativo e as devoluções na forma de interpretações ou novos pontos de vista sobre a narrativa dos clientes, ou seja, não devem se restringir ao final dos encontros. Então, buscando novas possibilidades para a área, Ambiel (2021) criou um procedimento chamado *Taking a test is telling stories* (TTTS). O objetivo do procedimento é auxiliar os clientes a identificarem e compreenderem seus interesses profissionais por meio do ato de contar histórias sobre o seu próprio desenvolvimento profissional. Dessa forma, podem entender não apenas o que gostam, mas também o motivo pelo qual gostam, o que auxiliaria o autoconhecimento. Com isso o presente estudo teve o objetivo de avaliar os efeitos do procedimento TTTS para devolutiva dos resultados de testes de interesse no autoconhecimento dos estudantes em comparação a devolutiva tradicional escrita.

Na segunda etapa dos resultados apresentados, nota-se que as médias dos três grupos nos três fatores avaliados apresentaram semelhança no momento do pré-teste. Tal resultado destaca que os devidos cuidados metodológicos de uma pesquisa quase-experimental foram adotados nesta pesquisa. Vale ressaltar que este tipo de pesquisa tem por objetivo estabelecer relações de causa-efeito e é caracterizado por manipular/controlar variáveis, como a formação de dois grupos experimentais nos quais duas variáveis a serem manipuladas foram introduzidas, as variáveis independentes (VI), bem como um grupo controle, no qual a VI não é manipulada. A presença ou ausência de manipulação da VI, permite a observação e mensuração de qual o efeito dessa mudança. No caso deste estudo, observou-se os efeitos experimentais nas análises intragrupos, entre grupos e RCI (Santos, 2018). Portanto, a medida inicial relacionada ao

fenômeno observado foi uma forma de garantir a manipulação da variável independente, característica de uma pesquisa quase experimental.

Já a terceira etapa dos resultados apresentou os efeitos intragrupos em relação ao pré e o pós-teste. O grupo controle apresentou dois fatores (Exploração de si e Autoeficácia para Autoavaliação) com pequeno efeito, comprovando a primeira hipótese da pesquisa de que o G1 teria pequeno ou nenhum efeito no autoconhecimento dos adolescentes do grupo que não recebeu devolutiva (G1). Por outro lado, em um dos fatores (Autoconhecimento), o grupo controle apresentou efeito médio no resultado, diferente do que a hipótese 1 esperava, e os participantes tiveram pontuação mais baixa no pós-teste. Tal resultado demonstra que responder um instrumento e não receber devolutiva nenhuma, diminuiu o nível de autoconhecimento em alguns casos. Este dado foi interpretado a partir do fato de que os indivíduos, ao pararem para responder um instrumento, são estimulados pelo conteúdo de cada item, podendo causar uma reflexão e possivelmente um ganho em termos de autoconhecimento. Tal afirmação corrobora o apontamento de Nunes et al (2012), segundo quem,, responder os testes já pode ser uma situação de ganhos para o respondente por ampliar seu autoconhecimento ou por treiná-lo em alguma habilidade específica (Krumboltz, & Jackson, 1993; Duarte, 2008 citado por Nunes et al, 2012). Tendo em vista tal resultado, é possível supor que com a ausência da devolutiva, cada participante teve a oportunidade de criar as próprias hipóteses e conclusões sobre si e seu desempenho na situação de avaliação. Afinal, de acordo com Tourangeau e Rasinski (1988) e Krosnick (1999) citados por Ambiel (2021), ao responder a um item o indivíduo passa por quatro etapas mentais: (a) representação mental do conteúdo do item; (b) recuperação de memórias; (c) comparação de representações e memórias; (d) mapeamento das classificações para resposta. A partir desta interpretação é possível perceber a importância de uma devolutiva dos resultados, afinal o indivíduo é estimulado, porém após este estímulo o processo é finalizado e este fica sem receber um retorno.

Ainda na terceira etapa, destaca-se uma tendência de melhores resultados no grupo que recebeu devolutiva escrita, com pequeno efeito no fator Exploração de si e efeito mediano no fator Autoconhecimento. Tais resultados confirmam a segunda hipótese da pesquisa, segundo a qual o grupo que recebeu devolutiva escrita, apresentaria resultados de pós-teste maiores que o grupo controle, pois receberam algum tipo de devolutiva. Vale ressaltar que a devolutiva escrita, por meio do laudo psicológico, é considerada a forma tradicional de devolutivas dos resultados desde o surgimento das subáreas de AP e OPC, sendo que nela o avaliado é beneficiado indiretamente com os resultados após a avaliação. Neste modelo, ensinado e praticado por cursos de graduação e serviços de saúde, as intervenções ou interpretações durante o processo de investigação não são pertinentes, motivo pelo qual os resultados são apresentados após as aplicações dos instrumentos. Dessa forma, as indicações ou encaminhamentos poderão ser seguidas ou não pelo orientando, já que ele não continuará no processo depois que os resultados forem entregues. Consequentemente, pode tirar suas próprias conclusões, que se espera, influenciem diretamente suas escolhas profissionais (Noronha & Reppold, 2010, Reppold & Serafini, 2010).

Portanto, acredita-se que os resultados do grupo da devolutiva escrita nos dois fatores (Exploração de si e Autoconhecimento) abordados acima, tenham sido influenciados pela falta do auxílio e orientação acerca do que fazer com os resultados apresentados, ou até mesmo da possibilidade de os participantes concordarem ou discordarem deles, o que valida os apontamentos de Noronha, Reppold e Serafini (2010). Além disso, pode-se considerar assim como Lent e Brown (2020) indicaram, que é prudente reunir o processo de decisão e as informações de contexto antes ou junto com dados de conteúdo, uma vez que avaliar somente a partir de resultados de instrumentos pode deixar de lado questões pessoais ou contextuais. Tais questões podem influenciar as respostas da avaliação, a interpretação dos resultados ou a prontidão do cliente para se envolver na exploração ou para tomar uma decisão.

Por outro lado, destacou-se, por um efeito médio, o fator Autoeficácia para Autoavaliação deste mesmo grupo (devolutiva escrita), porém, ele diminuiu do pré para o pós-teste. Tal resultado merece atenção, até mesmo como um alerta à prática profissional das devolutivas de resultados de avaliação, devido ao fato de os participantes terem apresentado no pós-teste menor capacidade de se autoavaliarem depois de receber o laudo escrito. A partir disso, foram levantadas algumas hipóteses do que possa ter influenciado este resultado. Primeiramente, vale retomar o conceito do fator de acordo com o instrumento, sendo a autoeficácia para autoavaliação compreendida pela relação com os comportamentos de escolha de uma profissão de acordo com as próprias percepções de habilidades, interesses, valores, aspirações e crenças (Ambiel & Noronha, 2011). Então, considera-se que receber o laudo escrito, influenciou negativamente as próprias percepções de habilidades, interesses, valores, aspirações e crenças de alguns participantes.

A partir deste resultado se faz necessária uma reflexão ética e empática sobre a forma como os indivíduos que procuram um processo de OPC saem dele. Ambiel et al. (2018) já haviam apresentado que alguns dos motivos de os adolescentes procurarem o serviço de OPC eram: se sentirem frágeis emocionalmente, estarem buscando se conhecer, e não acreditarem no seu autoconhecimento profissional. A partir do resultado do G2 no fator de Autoeficácia para autoavaliação, pode-se considerar o risco de pessoas que não compreendem os resultados se sentirem mais frágeis emocionalmente, ou até mesmo acreditar menos ainda no seu potencial profissional.

A terceira hipótese também foi confirmada e o objetivo da pesquisa alcançado. Acreditava-se que o grupo que passou pelo procedimento TTTS apresentaria maiores efeitos no autoconhecimento nos resultados pós-teste da pesquisa. A comparação intragrupo do terceiro grupo apresentou diferença entre as médias, teve tendência de aumento em todos os fatores, efeito médio em Exploração de Si e grande em Autoconhecimento e Autoeficácia para

Autoavaliação. Este resultado fortalece e confirma o efeito e a importância do procedimento TTTS criado por Ambiel (2021), que alcançou o objetivo de que os clientes pudessem contar histórias sobre o seu próprio desenvolvimento profissional e entender não apenas o que gostam, mas também o motivo pelo qual gostam, o que auxiliaria, e neste caso influenciou no autoconhecimento dos participantes.

O grupo que recebeu a devolutiva TTTS também se destacou nas análises entre grupos, afinal, quando comparado ao grupo controle teve grande efeito nos três fatores avaliados do pós-teste. Tal resultado fortalece o efeito encontrado no procedimento TTTS das outras análises. Vale retomar que uma das influências teóricas para a construção do procedimento foi a Avaliação Terapêutica (AT), que tem o objetivo principal de observar e avaliar, sempre de modo cooperativo, focando em questões trazidas pelo próprio cliente e alcançando possíveis respostas em um trabalho conjunto do psicólogo e do cliente (Finn, 2007). Acredita-se que este trabalho cooperativo foi terapêutico para os participantes, de forma que seus níveis de autoconhecimento aumentaram após o procedimento quando comparados ao grupo que não recebeu devolutiva nenhuma.

Ainda sobre as análises entre grupos, os participantes que passaram pelo procedimento do TTTS se destacaram com grande efeito no fator Autoeficácia para autoavaliação e efeito mediano no fator Exploração de si, ao serem comparados aos participantes do grupo que recebeu a devolutiva escrita. Tal resultado corrobora um dos pressupostos da AT que embasa o procedimento TTTS, de que nesta abordagem, na entrevista devolutiva, ao invés de trazer interpretações prontas, o avaliador busca estratégias que facilitem ao cliente perceber de uma nova maneira suas principais dificuldades e aflições. A consequência é o surgimento de uma nova história pessoal ou até mesmo um dar-se conta sobre informações da própria história que antes não eram percebidas, o que naturalmente produz efeitos de mudança. Então, dentro desse cenário, se pode discutir a validade consequencial do uso dos instrumentos de avaliação, devido

aos efeitos benéficos imediatos para os clientes envolvidos nesse processo (Ambiel, 2021). Com isso, foi possível identificar uma das limitações da devolutiva escrita dos resultados de avaliações, que reside no fato de os clientes não serem envolvidos no processo, então os benefícios imediatos como a possibilidade do surgimento de uma nova história, não são estimulados como no procedimento do TTTS, que apresentou maior efeito que a devolutiva escrita.

Em contrapartida, nas análises entre grupos, ao comparar o grupo do TTTS com o grupo da devolutiva escrita, foi observado um pequeno efeito na Exploração de si. Tal resultado representa que nesta análise e neste fator específico o laudo escrito não se diferenciou tanto do grupo do TTTS. Portanto, de acordo com o conceito da Exploração de si, os participantes dos dois grupos tiveram, em alguma medida, comportamento exploratório que possibilita a reunião de informações essenciais à formação do autoconceito (geral e vocacional) e facilita a organização da experiência, o que por sua vez está associado a maior maturidade de carreira (Flum & Blustein, 2000). Neste sentido, considera-se também, que os participantes da pesquisa, são voluntários e se prontificaram a participar de todas as etapas, talvez todos eles já estavam interessados ou preocupados com suas carreiras.

Por fim, nas análises de Índices de mudanças confiáveis (RCI) o grupo que passou pelo TTTS também se destacou com o maior número de participantes com melhora confiável nos três fatores avaliados, das 11 pessoas do G3, oito delas apresentaram aumento confiável em seus escores, sendo que duas apresentaram melhora, simultaneamente, em dois dos três instrumentos avaliados. As outras seis melhoraram seus escores de forma confiável em um dos instrumentos, enquanto o grupo Devolutiva Escrita apresentou 3 melhoras confiáveis e o Grupo TTTS apenas 2. Antes de aprofundar nas reflexões sobre o procedimento que se destacou, se faz necessária uma pontuação sobre os fatores avaliados. De acordo com o embasamento teórico de cada instrumento, o fator autoconhecimento se relaciona com o quanto o indivíduo avalia

que conhece os diferentes aspectos de sua pessoa, que devem ser considerados no processo de escolha profissional, tais como: características pessoais, interesses, habilidades, valores etc. (Neiva, 2014). O fator da Autoeficácia para autoavaliação é compreendido pela relação com os comportamentos de escolha de uma profissão de acordo com as próprias percepções de habilidades, interesses, valores, aspirações e crenças (Ambiel & Noronha, 2011). Já o fator Exploração de si, é compreendido pela relação com o comportamento exploratório que possibilita a reunião de informações essenciais à formação do autoconceito (geral e vocacional) e facilita a organização da experiência que, por sua vez, está associada a maior maturidade de carreira (Flum & Blustein, 2000).

Ao considerar os conceitos de Maturidade para escolha profissional, apresentado por Neiva (2014), de Autoeficácia para autoavaliação, e de Exploração de si, apresentado por Ambiel e Noronha (2011) Flum e Blustein (2000), pode-se concluir, a partir dos resultados do RCI, que o procedimento do TTTS foi capaz de promover o aumento no autoconhecimento de alguns participantes. Afinal eles mesmos demonstraram, no pós-teste, que conheciam as suas características pessoais, interesse, habilidades, valores, aspirações e crenças.

As histórias contadas pelos participantes, foram eliciadas a partir dos itens escolhidos por eles mesmos dentre aqueles que compunham a categoria atividades do SDS. Vale ressaltar que a escolha dos itens aconteceu antes de os participantes terem acesso aos resultados dos instrumentos. Neste momento da intervenção, foi possível notar que a maioria dos itens escolhidos como preferidos pelos participantes no TTTS, integravam seu perfil dominante segundo o modelo proposto por Holland - informação da qual eles ainda não dispunham no momento da escolha Conforme o modelo proposto por Holland, as pessoas e os ambientes podem ser caracterizados de acordo com seis tipos (Realístico; Investigativo; Artístico; Social; Empreendedor; Convencional – RIASEC), tendo por base uma partilha das características psicológicas (Holland, 1973, 1985, 1997). A partir dessa proposição, fortalece os métodos do



modelo de Avaliação de diferenças individuais, por meio da identificação de perfil de interesse, motivo pelo qual a teoria de Holland é também referida como teoria de personalidade. Ela considera que o tipo de personalidade exerce a principal influência na escolha profissional realizada por cada indivíduo. Além disso, defende que os interesses profissionais representam a personalidade do indivíduo expressa no trabalho (Holland, 1973, 1985, 1997). No presente estudo, os participantes podiam escolher os mesmos itens que outros participantes, mas suas histórias marcaram suas diferenças individuais, o que corrobora o modelo. Pode-se observar que além de itens escolhidos serem compatíveis com o perfil dominante do RIASEC, algumas histórias aconteciam nos ambientes também relacionados ao perfil. Isso permitiu que, ao longo do processo, as histórias que os participantes contaram foram organizadas e selecionadas. Embora neste trabalho não sejam utilizadas na íntegra, serão apresentadas em trabalhos futuros.

Para exemplificar e complementar a discussão, apresenta-se aqui, um recorte de uma das histórias contadas durante o procedimento TTTS.

Um participante escolheu o item “Conhecer educadores e terapeutas importantes” do perfil Social, como um de seus itens preferidos. Posteriormente, durante o segundo momento da primeira etapa do TTTS, no qual o participante foi questionado “Por que, hoje, você gosta dessa atividade?”, sua resposta, em síntese, foi “Para ganhar conhecimento e poder retribuir o que essas pessoas já fizeram pela minha família. Uma vez meus avós ficaram no hospital por vários dias dependendo desses profissionais, dos seus cuidados, além dos equipamentos médicos. Então, eu ia passar alguns dias como acompanhante no quarto do hospital e percebi que gostava de estar lá, gostei tanto que comecei a me interessar muito pela área, acredito que eu vá escolher trabalhar nessa área depois disso, para poder retribuir o que eu vi que foi feito com meus avós”.

O resultado do SDS desta participante, foi Social e Convencional, sendo o Tipo Social (S) caracterizado pelo senso social, humano e responsável. Os indivíduos desse tipo, podem

demonstrar interesse em ajudar aos outros e são avessos às atividades que requeiram habilidades mecânicas. Enquanto o Tipo Convencional (C), caracteriza-se pela organização e prudência em suas tarefas cotidianas. Além de valorizar o poder em suas relações sociais, demonstram ser rígidos, mantenedores de regras e rotinas ordenadas.

Para Savickas (1995) os interesses denotam uma relação entre o indivíduo e o ambiente, como uma ponte, de forma que os interesses unem o indivíduo ao contexto. Isso representa uma vantagem para o indivíduo, pois o interesse pode cultivar uma solução para um problema pessoal.

Ainda sobre a história relatada, cabe destacar que aconteceu em um hospital e que o tipo de perfil de interesse predominante do participante é o social. Tal informação dá suporte à relação hipotetizada por Holland (1973, 1985, 1997) quanto aos tipos de perfil de interesse também serem correspondentes aos ambientes. O participante em questão viveu uma experiência que, possivelmente, terá relevância para a sua carreira, uma vez que ele mesmo relatou, na última etapa do procedimento, que consegue se ver no resultado do SDS, estando sua tomada de decisão vinculada com esta área profissional. Tais informações dão suporte à ideia de que ao longo da infância e adolescência, as pessoas são expostas, nos ambientes em que estão inseridas, a uma ampla gama de atividades com potencial relevância para a carreira, principalmente quando envolvem resolução de problemas. Ainda de acordo com a teoria, além de os interesses serem reforçados diferencialmente por meio da realização de certas atividades, dentre diversas possíveis, obter desempenho satisfatório em sua realização pode aumentar a chance de serem escolhidas como atividades ocupacionais. Assim, é provável que as pessoas formem interesses duradouros em atividades nas quais se considerem eficazes e nas quais antecipem resultados positivos (Lent, et al., 1989; Lent, et al., 1994).

Ainda sobre este caso, o próprio participante construiu uma narrativa sobre o motivo do seu interesse pela área, e conseguiu nomear o quanto essa experiência influenciou na sua

tomada de decisão de carreira quando fala “(...) acredito que eu vá escolher trabalhar nessa área depois disso, para poder retribuir o que eu vi que foi feito com meus avós”. Tal trecho demonstra o motivo de a escolha da área profissional estar interlaçada com a história vivida pelo participante, o que permite responder o “O que eu quero ser?” e o “Por que eu quero ser?” de Savickas (2005).

O objetivo do TTTS é que os clientes possam contar histórias sobre o seu próprio desenvolvimento profissional e entender não apenas o que gostam, mas também o motivo pelo qual gostam. Esse procedimento, como foi evidenciado pelo exemplo, tem o potencial de promover e ampliar o autoconhecimento, com reflexões capazes de estimular respostas às questões já apresentadas por Savickas (2005): *O que eu quero ser? Por que eu quero ser? Como eu tomo a decisão?*

Este caso, bem como todos os outros resultados apresentados nesta pesquisa, demonstra que o TTTS, utilizado com um instrumento de interesses, corrobora a afirmativa de Savickas (1995) sobre a relevância de orientadores profissionais e de carreira questionarem a forma como as pontes construídas durante a vida dos indivíduos aconteciam. Segundo ele a avaliação, na perspectiva das diferenças individuais aqui apresentada, mais especificamente os interesses, pode ser uma forma de compreender essas pontes e então, diferenciar uns indivíduos dos outros, facilitando o processo de construção de histórias significativas para cada indivíduo.

### **Considerações Finais**

A relação homem-trabalho mudou e vem mudando desde o início do século XXI, principalmente com a pandemia da Covid-19, e isso não seria diferente para psicólogas e psicólogos que atuam nas diversas áreas da Psicologia. As subáreas de AP e OPC encaram a necessidade de investigações sobre fatores que tornem a avaliação útil e terapêutica para os

envolvidos, e se o que vem sendo utilizado na prática, de fato, tem efeito na vida dos orientandos. Então, o presente estudo teve o objetivo de avaliar os efeitos do procedimento *Taking a test is telling stories* (TTTS) para devolutiva dos resultados do Questionário de Busca Autodirigida (SDS) no autoconhecimento dos estudantes em comparação com a devolutiva tradicional escrita.

De forma geral, o trabalho alcançou seus objetivos e os resultados demonstraram que o procedimento TTTS foi capaz de promover o aumento no autoconhecimento de alguns participantes. Os próprios adolescentes demonstraram que conheciam mais as suas características pessoais, interesses, habilidades, valores, aspirações e crenças ao final do que no início do processo. Além disso, os dados comprovaram a importância de receber as devolutivas dos resultados de forma que os orientandos sejam capazes de compreendê-los.

Evidenciou-se que o grupo que recebeu a devolutiva tradicional escrita teve menor efeito no autoconhecimento dos adolescentes do que o grupo que passou pelo procedimento do TTTS, e maior efeito que o grupo que não recebeu nenhuma forma de devolutiva. A pesquisa realizada permitiu concluir sobre a importância de um orientando compreender os dados gerados pelos instrumentos que respondeu e refletir sobre eles. Em outras palavras, apresentou evidências relevantes de que passar por uma avaliação e não compreender os resultados pode fazer com que as pessoas se sintam mais frágeis emocionalmente, ou até mesmo acreditem menos no seu potencial profissional. Levanta-se aqui o risco que as pessoas podem estar expostas ao responder testes disponibilizados on-line, nas diversas plataformas, que apresentam resultados sem a possibilidade de qualquer interação com um profissional habilitado.

Portanto, a principal contribuição deste estudo para a área de pesquisa da Psicologia foi mostrar, a partir de dados científicos, o efeito positivo que uma avaliação pode ter na vida de um indivíduo, quando ele compreende seus resultados e que esse efeito pode ser potencializado quando compreende o porquê ele escolheu as respostas a cada um dos itens. No que tange à

prática profissional em OPC, esta pesquisa foi capaz de demonstrar que, a partir de questionamentos e reflexões realizadas com o procedimento TTTS, a avaliação pode se tornar, de fato, útil e terapêutica para os envolvidos. Mais especificamente, observou-se que o procedimento se tornou uma potência terapêutica quando utilizou os instrumentos somente como ferramentas e não como fontes de uma verdade absoluta sobre os adolescentes. A partir da reflexão sobre a escolha dos itens, eles puderam compreender melhor sua história de vida e passaram a narrar suas escolhas com mais propriedade. Como consequência, pontuaram mais no pós-teste.

Apesar dos achados relevantes para os campos teórico e prático da OPC, o estudo teve limitações, como o número de participantes, sugere-se futuros estudos sobre o procedimento com um número maior de participantes, inclusive de outras idades. Além disso, somente a pesquisadora realizou todo o procedimento. Assim, seria interessante realizar novas pesquisas com mais pessoas treinadas realizando o TTTS, para controlar a variável de perfil do próprio profissional. Foi considerada uma limitação a abrangência territorial limitada da pesquisa, na medida em que conseguiu abranger apenas três estados brasileiros. Futuras pesquisas poderão contemplar mais regiões e culturas diferentes. Outra limitação considerada foi a realização de forma remota. Acredita-se que seja importante testar-se intervenções presenciais utilizando o TTTS. Por fim, indica-se futuros estudos empreguem instrumentos diferentes de interesses e até mesmo outros construtos utilizando o procedimento do TTTS.

## Referências

- Ackerman, P. L., & Heggestad, E. D. (1997). Inteligência, personalidade e interesses: evidências de traços sobrepostos. *Psychological Bulletin*, *121* (2), 219–245. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.121.2.219>
- Ambiel, R. A. M., Noronha, A. P. P., & Martins, G. H. (no prelo). SDS 5a. edição. Versão Brasileira. Hogrefe: São Paulo
- Ambiel, R. A. M., & Noronha, A. P. P. (2011). Construção dos itens da Escala de Autoeficácia para Escolha Profissional. *Psico-USF*, *16*(1), 23-32. doi: <https://doi.org/10.1590/S1413-82712011000100004>
- Ambiel, R. A. M., & Noronha, A. P. P. (2012). Escala de Autoeficácia para Escolha Profissional (EAE-EP). *Manual Técnico*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Ambiel, R.A.M., Noronha, A.P.P. & de Francisco Carvalho, L. (2015a) Analysis of the professional choice self-efficacy scale using the Rasch-Andrich rating scale model. *Int J Educ Vocat Guidance* *15*, 205–219. <https://doi.org/10.1007/s10775-015-9293-7>
- Ambiel, Rodolfo A. M. (2015b). Construção da Escala de Motivos para Evasão do Ensino Superior. *Avaliação Psicológica*, *14* (1), 41-52. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3350/335042985006>
- Ambiel, R. A. M., Lamas, K. C. A., & Melo-Silva, L. L. (2016). Avaliação dos interesses profissionais no Brasil: Revisão da produção científica. *Avaliação Psicológica*, *15*(nº especial), 1-9. doi: <https://doi.org/10.15689/ap.2016.15ee.01>
- Ambiel, R. A. M., Barros, L. de O., Pereira, E. C., Tofoli, L., & Bacan, A. (2017). Avaliação de processos de orientação profissional e de carreira: problemas e possibilidades. *Avaliação Psicológica*, *16*(2), 128-136. <https://dx.doi.org/10.15689/AP.2017.1602.02>

- Ambiel, R. A. M., Martins, G. H., & Hernández, D. N. (2018). Por que os adolescentes buscam fazer orientação profissional? Um estudo preditivo com estudantes brasileiros. *Temas em Psicologia*, 26(4), 1971-1984. <https://doi.org/10.9788/tp2018.4-10pt>
- Ambiel, R. A. M. (2019). Avaliação psicológica aplicada aos processos de escolha e transição de carreira. *Compêndio de Avaliação Psicológica*. Editora Vozes. 262-272.
- Ambiel, R. A. M. (2021). Taking a test is telling stories: a narrative approach to interest inventories. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 1–14. <https://doi.org/10.1007/s10775-020-09426-3>
- Ancona-Lopez, S. (2013) Psicodiagnóstico interventivo. *Evolução de uma prática*. São Paulo: Cortez Editora.
- Bardagi, M. P., Lassance, M. C. P., & Paradiso, Â. C. (2003). Trajetória acadêmica e satisfação com a escolha profissional de universitários em meio de curso. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 4(1/2), 153-166. Recuperado em <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbop/v4n1-2/v4n1-2a13.pdf>
- Bardagi, M. P., & Albanaes, P. (2015). Avaliação de intervenções vocacionais no Brasil: uma revisão da literatura. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 16(2), 123-135. [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_issues&pid=1679-3390&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_issues&pid=1679-3390&lng=pt&nrm=iso)
- Barros, L. de O., Ambiel, R. A. M., & Noronha, A. P. P. (2019). Indicadores de formação teórica e prática de orientadores profissionais e de carreira. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 20(2), 107-118. Recuperado de [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1679-33902019000200010&lng=pt&tlng=](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902019000200010&lng=pt&tlng=).

- Barros, L. de O., & Ambiel, R. A. M. (2020). Instrumentos de Avaliação Psicológica em Orientação de Carreira: Análise da Produção Nacional. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 40, e 203346. <https://doi.org/10.1590/1982-3703003203346>
- Brown, S. D., & Lent, R. W. (2016). Vocational psychology: Agency, equity, and well-being. *Annual Review of Psychology*, 67, 541-565. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-122414-033237>
- Bowditch, J. L., & Buono, A. F. (1992). *Elementos do comportamento organizacional*. São Paulo: Pioneira.
- Cardoso, P., & Sales, C. M. (2019). Individualized career counseling outcome assessment: A case study using the personal questionnaire. *The Career Development Quarterly*, 67(1), 21-31. Doi: [10.1002 / cdq.12160](https://doi.org/10.1002/cdq.12160)
- Cardoso, P. M, Savickas, M. L, & Gonçalves, M. M. (2020). Facilitando a mudança narrativa no aconselhamento de construção de carreira. *Journal of Career Development*. doi: <https://doi.org/10.1177/0894845319898872>
- CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. Resolução CFP n.º 06/2019. Institui regras para a elaboração de documentos escritos produzidos pela(o) psicóloga(o) no exercício profissional e revoga a Resolução CFP n.º 15/1996, a Resolução CFP n.º 07/2003 e a Resolução CFP n.º 04/2019. <https://atosoficiais.com.br/cfp/resolucao-do-exercicio-profissional-n-6-2019-institui-regras-para-a-elaboracao-de-documentos-escritos-produzidos-pela-o-psicologa-o-no-exercicio-profissional-e-revoga-a-resolucao-cfp-no-15-1996-a-resolucao-cfp-no-07-2003-e-a-resolucao-cfp-no-04-2019?q=006/2019>
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, 112(1), 155-159. <https://doi.org/10.1037/00332909.112.1.155>
- Crites, J. O. (1974). *Psicologia vocacional*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós, p.119.
- Cunha, J. A. (2000). *Psicodiagnóstico V*. Porto Alegre: Artmed.



- Dornyei, Z. (2014). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. New York: Routledge.
- Emmelkamp, P. M., David, D., Beckers, T., Muris, P., Cuijpers, P., Lutz, W., Andersson, G., Araya, R., Banos Rivera, R. M., Barkham, M., Berking, M., Berger, T., Botella, C., Carlbring, P., Colom, F., Essau, C., Hermans, D., Hofmann, S. G., Knappe, S., Ollendick, T. H., ... Vervliet, B. (2014). Advancing psychotherapy and evidence-based psychological interventions. *International journal of methods in psychiatric research*, 23 Suppl 1(Suppl 1), 58–91. <https://doi.org/10.1002/mpr.1411>
- Finn, S. (2007). In our client's shoes. *Theory and techniques of therapeutic assessment*. New York: Taylor and Francis Group.
- Flum, H., & Blustein, D. L. (2000). Reinvigorating the study of vocational exploration: a framework for research. *Journal of Vocational Behavior*, 56, 380-404. <https://doi.org/10.1006/jvbe.2000.1721>
- Guichard, J. (2015). De orientação vocacional e aconselhamento de carreira a diálogos sobre design de vida. Em L. Nota, J. Rossier (Eds.). *Handbook of life design* (pp. 11–25). Gottingen, Alemanha: Hogrefe.
- Holland, J. L. (1973). *Making vocational choices: A theory of careers*. Englewood Cliffs, New York, NY: Prentice-Hall.
- Holland, J. L. (1975). Técnica de la elección vocacional: Tipos de personalidad y modelos ambientales (FP López, Trad.). *México: Trillas* (Original publicado em 1966).
- Holland, J. L., Magoon, T. M., & Spokane, A. R. (1981), *Counseling psychology: career interventions, research, and theory*. *Annual Review of Psychology*, 32, 279-305. doi: <https://doi.org/10.1146/annurev.ps.32.020181.001431>
- Holland, J. L. (1985). *Making vocational choices. A theory of vocational personalities and work environments* (2.<sup>a</sup> ed.). Englewood Cliffs, New Jersey: PrenticeHall.

- Holland, J. L., Fritzsche, B. A., & Powell, A. B. (1994). *Technical manual for the SelfDirected*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Holland, J. L. (1997). *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments* (3.<sup>a</sup> ed.). Odessa, FL: Psychological Assessment Resources
- Hughes, E. C. (1937). Institutional office and the person. *American Journal of Sociology*, 43(3), 404-413.
- Jacobson, N. S., & Truax, P. (1991). Clinical significance: a statistical approach to defining meaningful change in psychotherapy research. *Journal of consulting and clinical psychology*, 59 (1), 12. doi: 10.1037/0022-006X.59.1.12
- Jordaan, J. P. (1963). Exploratory behavior: The formation of self and occupational concepts. Em D. E. Super, R. Starishevsky, N. Matlin & J. P. Jordaan (Orgs.), *Career development: Self-concept theory* (pp. 42-78). New York: College Entrance Examination Board – Columbia Universtiy. Krosnick, J. A. (1999) *Survey research*. *Annual Review of Psychology*, vol. 50, p. 537-567.
- Lent, R. W., Larkin, K. C., & Brown, S. D. (1989). Relation of self-efficacy to inventoried Vocational interests. *Journal of Vocational Behavior*, (Vol.34-3), 279–288. [https://doi.org/10.1016/0001-8791\(89\)90020-1](https://doi.org/10.1016/0001-8791(89)90020-1)
- 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* (Vol. 45-1), 79-122. <https://doi.org/10.1006/jvbe.1994.1027>
- Lent, R. W., & Brown, S. D. (2020). Career decision making, fast and slow: Toward an integrative model of intervention for sustainable career choice. *Journal of Vocational Behavior*, 120, 103448. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2020.103448>
- López, A. B., Grau, E. G., & Escolano, A. F. (2002). Eficacia y utilidad clínica de la terapia psicológica. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 2(3), 477-502.

- Maree, J. G., & Morgan, B. (2012). Toward a combined qualitative-quantitative approach: advancing postmodern career counselling theory and practice. 311–325. <http://hdl.handle.net/2263/40968>
- Maree, J. G. (2019). Group Career Construction Counseling: A Mixed-Methods Intervention Study With High School Students. *The Career Development Quarterly*, 67. <https://doi.org/10.1002/cdq.12162>
- Melo-Silva, L. Leal, L., Pacheco, M. C., & Soares, D. H. P. (2004) A orientação profissional no contexto da educação e trabalho. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 5(2), 31-52. [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1679-33902004000200005&lng=pt&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902004000200005&lng=pt&tlng=pt).
- Melo-Silva, L. L. (2011). Intervenção e Avaliação em Orientação Profissional e de Carreira. In M. A. Ribeiro & L. L. Melo-Silva (Orgs.). *Compêndio de Orientação Profissional e de Carreira: enfoques teóricos contemporâneos e modelos de intervenção*. (pp. 155-192). São Paulo: Vetor.
- Neiva, K.M.C. (1998). Escala de Maturidade para a Escolha Profissional (EMEP): Estudo de validade e fidedignidade. *Revista Unib*, 6, 43-61.
- Neiva, K. M. C. (2014). *Escala de Maturidade para a Escolha Profissional (EMEP): livro de instruções*. (2ª ed.). São Paulo, Vetor.
- Noronha, A. P., Freitas, F. A., & Ottati, F. (2003). Análise de instrumentos de avaliação de interesses profissionais. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 19 (3), 287-291. <https://doi.org/10.1590/S0102-37722003000300011>
- Noronha, A. P. P., & Reppold. C. T. (2010). Considerações sobre o ensino da avaliação psicológica no Brasil. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 30(n. esp.), 199-201. <https://doi.org/10.1590/S1414-98932010000500009>

- Noronha, A. P. P., Ventura, C. D., Cecilio-Fernandes, D., Nery, J. C. S., de Paula Bueno, J. M., Luca, L., ... & Silva, M. Á. P. (2014). Análise de Produções da Revista Brasileira de Orientação Profissional. *Psico*, 45(1), 26-34. <https://doi.org/10.15448/1980-8623.2014.1.12416>
- Nunes, M. F. O., Okino, E. T. K., Noce, M. A., & Jardim-Maran, M. L. C. (2008). Interesses profissionais: perspectivas teóricas e instrumentos de avaliação. *Avaliação Psicológica: Interamerican Journal of Psychological Assessment*, 7(3), 403-414.
- Nkoane, M. M., & Alexander, G. (2010). Interrogating narrative approaches: Career counselling in South African schools. *Journal of Psychology in Africa*, 20(3), 429-436. <https://doi.org/10.1080/14330237.2010.10820395>
- Ocampo, M. L. S., Arzeno, M. E. G., & Piccolo, E. G. (1978). *Las técnicas proyectivas y el proceso psicodiagnóstico*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Owens, R. L., Motl, T. C., & Krieschok, T. S. (2016). A Comparison of Strengths and Interests Protocols in Career Assessment and Counseling. *Journal of Career Assessment*.24(4) 605-622. <https://doi.org/10.1177/1069072715615854>
- Parsons, F. (1909). *Choosing a vocation*. Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Primi, R., Hernandez M., Alícia M., 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), 451-463. <https://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722000000300013>
- Primi, R., Moggi, M. A., & Casellato, E. O. (2004). Estudo correlacional do inventário de busca autodirigida (Self – Directed Search) com o IFP. *Psicologia Escolar e Educacional*, 8 (1) 47-54. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572004000100006>

- Repold, C. T. & Serafini, A. J. (2010) Novas tendências no ensino da avaliação psicológica. *Avaliação Psicológica*, 9(2), 323-329. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=335027283016>
- Ribeiro, M. A. (2003). Demandas em Orientação Profissional: Um Estudo Exploratório em Escolas Públicas. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 4(1-2), 141-151. [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1679-33902003000100012&lng=pt&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902003000100012&lng=pt&tlng=pt).
- Ribeiro, M. A. (2014). Carreiras: novo olhar socioconstrucionista para um mundo flexibilizado. *Curitiba: Juruá*.
- Santiago, M. D. E. (1995). Psicodiagnóstico: uma prática em crise ou uma prática na crise? Em M. Ancona-Lopez (Ed.), *Psicodiagnóstico: processo de intervenção* (pp. 9-25). São Paulo, SP: Cortez Editora.
- Santos, A. A. A. (2018). Delineamento quase experimental. In A. A. Baptista, M. N. & Campo, C. D. (Orgs.), *Metodologias de pesquisa em ciências: análises quantitativa e qualitativa* (149-157). Editora LTC.
- Savickas, M. L. (1995). Constructivist Counseling for Career Indecision. *The Career Development Quarterly* (43<sup>a</sup> ed), 363-373. P. 192. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.1995.tb00441.x>
- Savickas, M. L. (2005). The theory and practice of career construction. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Career development and counselling: Putting theory and research to work*, 42-70. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2020.103448>
- Savickas, M. L. (2012). Life Design: A Paradigm for Career Intervention in the 21st Century. *Journal of Counseling & Development*, 90, 13-19. <https://doi.org/10.1111/j.1556-6676.2012.00002.x>

- Semensato, A. C., Valeria, C., Bender, C., Camargo, C., Mata, D., Silva, E. D. O., & Pessini, M. A. (2009). Um estudo qualitativo sobre orientação vocacional e profissional: Direções possíveis, desafios necessários. *Akrópolis-Revista de Ciências Humanas da UNIPAR*, 17(1). <https://revistas.unipar.br/index.php/akropolis/article/view/2840/2108#>
- Soares, D. H. P. (1991). O que é a escola profissional (2a ed.). São Paulo: Brasiliense.
- Sparta, M. (2003). A orientação profissional e as transformações no mundo do trabalho. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 4(1-2), 13-19. [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S16793902003000100003&script=sci\\_arttext](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S16793902003000100003&script=sci_arttext)
- 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. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=203016895004>
- Spokane, A. R., Luchetta, E. J., & Richwine, M. (1996). Holland's theory. In D. Brown, L. Brooks, & Associates (Eds.), *Career choice and development: Applying contemporary theories to practice* (3.<sup>a</sup> ed., pp. 33-74). San Francisco, CA: Jossey-Bass
- Spokane, A. R., & Nguyen, D. (2015). Progress and prospects in the evaluation of career assistance. *Journal of Career Assessment*, 24(1), 3-25. <https://doi.org/10.1177/1069072715579665>
- Super, D. E. (1983). Assessment in career guidance: Toward truly developmental counseling. *The Personnel and Guidance Journal*, 61(9), 555-562.
- Super, D. E., Savickas, M. L., & Super, C. M. (1996). The Life-span, Life-space approach to careers. In D. Brown & L. Brooks (Eds.), *Career Choice and Development* (3<sup>a</sup> ed.)121-178. San Francisco: Jossey-Bass.

- 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. [https://doi.org/10.1016/0001-8791\(83\)90006-4](https://doi.org/10.1016/0001-8791(83)90006-4)
- Teixeira, M. A. P. & Dias, A. C. G. (2011). Escalas de Exploração Vocacional para Estudantes de Ensino Médio. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 28(1) 89-96. <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2011000100009>
- Tracey, T. J. G. (2020). We Can Do That? Technological Advances in Interest Assessment. *Journal of Career Assessment*. 28. 3-13. <https://doi.org/10.1177/1069072719879910>
- Villemor-Amaral, A. E. (2016). Perspectivas para a Avaliação Terapêutica no Brasil. *Avaliação Psicológica*, 15(2), 249-255. Recuperado em 15 de junho de 2020, de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=335047428014>
- Wechsler, S. M., Hutz, C. S., & Primi, R. (2019). O desenvolvimento da avaliação psicológica no Brasil: Avanços históricos e desafios. *Avaliação Psicológica: Interamerican Journal of Psychological Assessment*, 18 (2), 121-128. <http://dx.doi.org/10.15689/ap.2019.1802.15466.02>