Thaline da Cunha Moreira

Fontes de Autoeficácia para Escolha Profissional:

Avaliação e Intervenção

Apoio:

CAPES

CAMPINAS
2020

Thaline da Cunha Moreira

Fontes de Autoeficácia para Escolha Profissional:

Avaliação e Intervenção

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

ORIENTADOR: PROFº DRº RODOLFO AUGUSTO MATTEO AMBIEL

CO-ORIENTADORA: PROFª DRª MARIA ODÍLIA TEIXEIRA

CAMPINAS
2020

158.6
M839f

Moreira, Thaline da Cunha.
Fontes de autoeficácia para escolha profissional: avaliação e intervenção / Thaline da Cunha Moreira. – Campinas, 2020.
213 p.

Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Psicologia da Universidade São Francisco.
Orientação de: Rodolfo Augusto Matteo Ambiel.
Coorientação: Maria Odília Teixeira.

1. Crenças de autoeficácia. 2. Adaptabilidade de carreira. 3. Fontes de informação. 4. Intervenção. 5. Organização. I. Ambiel, Rodolfo Augusto Matteo. II. Teixeira, Maria Odília. III. Título.

Sistema de Bibliotecas da Universidade São Francisco - USF
Ficha catalográfica elaborada por: Tatiana Santana Matias - CRB-08/8303

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

Thaline da Cunha Moreira defendeu a tese "**FONTES DE AUTOEFICÁCIA PARA ESCOLHA PROFISSIONAL: AVALIAÇÃO E INTERVENÇÃO**" aprovada pelo Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Psicologia da Universidade São Francisco em 7 de fevereiro de 2020 pela Banca Examinadora constituída por:

Prof. Dr. Rodolfo Augusto Matteo Ambiel
Presidente

Participação por videoconferência
Profa. Dra. Maria Odilia Costa de Oliveira Teixeira
Coorientadora

Profa. Dra. Lucy Leal Melo-Silva
Examinadora

Profa. Dra. Acácia Aparecida Angeli dos Santos
Examinadora

Profa. Dra. Ana Paula Porto Noronha
Examinadora

Prof. Dr. Lucas de Francisco Carvalho
Examinador

Participação por videoconferência
Prof. Dr. Paulo Miguel da Silva Cardoso
Examinador

"O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001”

Agradecimentos

Uma jornada se encerrará a partir da entrega deste trabalho e que longa ela foi. Hoje ao finalizar todas as etapas que compõem a entrega, me senti em um demorado trabalho de parto, não foi fácil gerar essa tese e foi mais difícil ainda "parir". Não por acaso, escrevo esses agradecimentos com um leve tremor nas mãos e isso me informa que este processo está acabando.

Sendo assim, não teria como encerrar esse trabalho sem agradecer algumas das muitas pessoas que contribuíram direta e indiretamente para a sua realização. Agradeço de maneira muito especial algumas pessoas da minha família que me sustentaram até aqui. Minha Mãe (Graça) por todo o seu apoio incondicional, por entender a minha ausência, por aguentar os meus estresses, por tabular meus dados, por me acompanhar em praticamente todos os momentos, por todas as orações, por ser Mãe na melhor forma que alguém pode ser. Por ela eu tenho me dedicado a construir um futuro e não tenho dúvidas que tem valido a pena todo o esforço. Obrigada, mãe! Eu te amo incondicionalmente. Sei que meu pai se orgulharia de mim se estivesse conosco e vi muito dele em você todos os esses anos.

Agradeço também minhas tias e tios, de forma especial minha Tia Alaíde e Tio Toninho que fizeram por toda a vida o papel de avós pra mim, me acolheram e cuidaram em todos os momentos, eu os amo muito. Ao Dinho, que me orientou desde o início, que me incentivou a ir fazer o doutorado sanduíche e que ainda me auxiliou nas coletas de dados, minha gratidão eterna a você.

Também agradeço ao meu irmão, Alexandre, por ter me dado o melhor presente que alguém pode receber. A Malu trouxe brilho para minha vida e apesar da distância, meu amor é gigante por essa pequenina.

Agradeço de forma muito especial àquele que eu esperei pela minha vida inteira, o que chegou nos “45 do segundo tempo”, que mudou meus planos e trouxe cor pros meus dias. Meu amor, meu namorado, Meu Felipe! Você foi a maior surpresa na minha vida, mas chegou exatamente como sonhei. Obrigada por me amar tanto, por me aguentar nas minhas crises, por não soltar a minha mão, por acreditar em mim até quando eu não acredito. Você chegou quase no fim dessa jornada, mas ainda me ajudou nas tabulações, nas revisões da tese, na formatação rs... Você subiu montanhas (foi até Serra Negra) e atravessou um oceano (e foi até Portugal) para me fazer sorrir! Enfim, sem você não teria conseguido chegar aqui da mesma forma. Gratidão! Te amo muito (mais rs)!

Na vida algumas pessoas não são da família, mas se tornam parte dela. Assim, agradeço aos que foram “família” pra mim nesses anos. A Drica e ao Leonardo, nossa RepPoli foi uma das melhores partes desse caminho. Obrigada por terem me acompanhado, por terem me proporcionado tantos momentos bons, com vocês aprendi e cresci muito! Sentirei saudade de nós. Terão sempre o meu amor e gratidão!

Agradeço também aos meus colegas do programa, todos os laboratórios me proporcionaram algum tipo de afeto. Sou grata pelas conversas, pelos cafés, pelas risadas. Alguns desses alunos cativaram um lugar importante e sou grata a eles por muitas coisas. Paulinha, Gustavo, Helder, Fernanda, Bruno vocês são ótimos, obrigada pela companhia, parceria e momentos durante esse período. De forma especial agradeço aos que estiveram (e estão ainda) no Lab 2: Ana Deyvis, Catarina, Felipe (primo), Gabi, Naira, Mayara, João Lucas, Celi. Vocês são especiais! Obrigada pelos momentos que passamos juntos, pelo apoio e por todo acolhimento. Cada um de um jeito especial estarão para sempre na minha memória e coração. Gostaria de ressaltar o quanto duas dessas pessoas também foram “família” para mim: Mayara e João Lucas, vocês serão sempre pessoas especiais na minha vida, obrigada por toda ajuda nesse caminho.

Agradeço também ao GEPPOC e seus integrantes – Gustavo, Lucilene, Paulinha, Debora, Jennifer, Leo Barros, Leo Mose, Rodolfo – me reunir e descobrir mais sobre essa área que eu tanto amo foi sensacional ao lado de vocês! Da mesma forma sou grata à minha turma de doutorado – Camila, Kamila, Ana Deyvis, Alexandre, Jasiele, Ana Carolina, Cássia – a melhor turma!

Algumas pessoas passaram pela minha vida nesse tempo e contribuíram cada um com o seu "jeitinho": Camélia Murgo e Caio, obrigada pela oportunidade de estar e aprender com vocês. Simone (Nenê), sua ajuda na coleta dos meus dados foi essencial para a realização deste trabalho. Gratidão eterna! Dianniffer (Cidinha), você foi e será sempre a "amiga", a irmã destrambelhada que eu ganhei nesse programa, você trouxe alegria e leveza para os meus dias!

No meio dessa jornada fui até Portugal e mais pessoas me ajudaram nisso. Maria Theotonio, você foi luz e me lembrava sempre dos seus conselhos. Alyane, minha melhor parceira de "terrinha"! Juntas somos uma dupla e tanto, vou sempre morrer de saudades da sua companhia, dos vinhos que tomamos juntas e dos passeios que fizemos. Serei sempre grata por tudo que fez por mim! Aos colegas que fiz lá e que foram suporte: Joaquim Melro, seus ensinamentos sempre estarão comigo; Willian, meu parceirinho de casa. Gratidão a todos vocês!

Ainda sobre Portugal, agradeço de forma muito especial minha coorientadora Maria Odília Teixeira. Tudo que aprendi consigo, tudo que vivemos nesses seis meses, estarão para sempre no meu coração. Obrigada por me acolher, por me ensinar, por acreditar e confiar em mim. Meu trabalho e formação não seriam o mesmo sem a sua orientação e ensinamentos. Sinto imensas saudades de estar contigo.

Sobre esses professores especiais, agradeço ao Paulo Cardoso, pelos ensinamentos e oportunidade em Portugal. Agradeço também à Ana Paula Noronha, que foi a

“coorientadora institucional”, me ensinou, me acolheu e iluminou minha vida. Ana, obrigada por tudo!

Agradeço de forma muito especial aquele que foi orientador e mentor, Rodolfo (Rod). Minha gratidão a você ultrapassa a eternidade, rs. Obrigada por me ensinar, por acolher, acreditar...seu apoio foi essencial para a realização e conclusão deste trabalho. Para mim você é inspiração de profissional e professor. Me faltam palavras para explicar a importância que tem e sempre terá na minha vida. Obrigada, por tudo e por toda parceria!

Não poderia deixar de agradecer aos professores e funcionários do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Psicologia da Universidade São Francisco que contribuíram para a minha formação e, da mesma forma, aos professores que compuseram a minha banca de qualificação e defesa: Acácia, Lucas, Ana Paula, Lucy Leal Melo-Silva, Paulo Cardoso. As contribuições de vocês enriqueceram (e enriquecerão) o meu trabalho.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES) pelo apoio financeiro para a realização desta pesquisa e pelo apoio financeiro para a realização do Doutorado Sanduíche.

Por fim, agradeço aos alunos que formaram o meu grupo de intervenção. Eles contribuíram para os meus resultados, mas contribuíram ainda mais para a minha vida. Ao finalizar aquele processo entendi e vi que valeu todo o esforço e investimento na minha formação. O propósito que tenho para minha vida é contribuir com o outro, se tudo o que produzi aqui puder impactar pelo menos na vida de uma pessoa, já estarei feliz.

Enfim, concluí. Essa tese nasceu e estou em paz com tudo que construí.

Gratidão a todos que me ajudaram nisso!

Epígrafe

“Toda vez que você fala que “tá tudo bem” a gente ter medo ou voltar atrás se nada der certo, parece que tá abraçando a gente, como se ouvir isso nos fizesse um carinho”
I., 17 anos, 3ºano EM

Resumo

Moreira, T. C. (2020). *Fontes de autoeficácia para escolha profissional: avaliação e intervenção.* Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Psicologia, Universidade São Francisco, Campinas.

A autoeficácia, definida como a confiança das pessoas para realizar determinadas ações, é desenvolvida por quatro fontes de informação, que são: experiência pessoal, aprendizagem vicária, persuasão verbal e indicadores fisiológicos e emocionais. As fontes e crenças de autoeficácia podem ser investigadas em diversos domínios, no contexto de carreira são avaliadas quanto a escolha profissional, buscando compreender o quanto as pessoas acreditam que conseguem se engajar nos processos de tomada de decisão e a percepção que possuem das fontes nesse processo. O presente estudo teve por objetivo estruturar uma nova versão da Escala de Fontes de Autoeficácia para Escolha Profissional (EFAEP-II) e um programa de intervenção em orientação profissional com enfoque sociocognitivo, que teve o intuito de promover as crenças de autoeficácia por meio do trabalho com as fontes. A pesquisa é dividida em dois estudos, no Estudo I são apresentadas as evidências de validade para a EFAEP-II baseadas no conteúdo, estrutura interna e com outras variáveis. No Estudo II, expõe-se o desenvolvimento, aplicação e avaliação do programa de intervenção. No primeiro estudo, após o processo de revisão da escala, foram realizados procedimentos para sua verificação, como, a realização de análises de juízes e coleta piloto. Após sua estruturação, a EFAEP-II foi aplicada junto a Escala de Autoeficácia para Escolha Profissional (EAE-EP) e a *Career Adapt-Abilities Scale (*CAAS-Brasil) em 1.500 adolescentes, estudantes dos três anos do ensino médio de escolas públicas e particulares de três estados brasileiros, com média de idade de 16,94 anos. A partir da análise fatorial exploratória realizada com a EFAEP-II foram extraídos quatro fatores, correspondentes a cada uma das fontes de autoeficácia, com precisão variando entre 0,61 e 0,74, assim a escala apresentou uma estrutura adequada estatística e teoricamente. As correlações de Pearson entre os fatores dos instrumentos aplicados, indicaram maiores magnitudes entre as fontes e crenças, enquanto as análises de regressão sugeriram que as fontes possuem maior poder preditivo sobre as crenças do que na adaptabilidade de carreira. No segundo estudo, após o processo de desenvolvimento, a intervenção foi aplicada em cinco encontros, cada um com duração de 1h30. Houve ainda duas sessões para o pré e o pós-teste, com a aplicação da EFAEP-II e a EAE-EP e, um *workshop* final para todos os alunos. Dois grupos, o controle (n = 9) e o experimental (n = 10) se formaram. A intervenção foi avaliada quanto a sua eficácia (pré e pós-teste) e ao processo (qualitativo). Os resultados das análises realizadas com os instrumentos utilizados, indicaram que os alunos do grupo experimental, que passaram pela intervenção, tiveram alterações significativas em relação ao grupo controle, com tamanho do efeito médio. Além disso, a avaliação dos alunos sobre a intervenção foi progressivamente sendo mais positiva. Todos os achados dessa pesquisa demonstram que a EFAEP-II se configura um instrumento adequado do ponto de vista psicométrico e que intervenções que priorizem as fontes de autoeficácia para a promoção das crenças, realizando a avaliação desses construtos e seguindo os pressupostos teóricos, tendem a apresentar resultados satisfatórios.

Palavras-chave: fontes de informação, crenças de autoeficácia, adaptabilidade de carreira, intervenção, autogerenciamento de carreira

Abstract

Moreira, T. C. (2020). *Sources of Self-efficacy for professional choice: evaluation and intervention.* Master's Thesis, Post-Graduate Studies in Phychology, University San Francisco, Campinas, São Paulo.

Self-efficacy, defined as people's confidence to perform certain actions, is developed by four sources of information: personal experience, vicarious learning, verbal persuasion, and physiological and emotional states. The sources and beliefs of self-efficacy can be investigated in several domains, in the career context they are evaluated by professional choice, to understand how much people believe they can engage in decision making processes and their perception of the sources in this process. The present study aimed to present the new version of the Escala de Fontes de Autoeficácia para Escolha Profissional (EFAEP-II) and a socio-cognitive vocational guidance intervention program that aimed to promote self-efficacy beliefs through work with the sources. The research is divided into two studies. Study I presents the evidence of validity for EFAEP-II based on content, internal structure and other variables. In Study II, the development, application and evaluation of the intervention program is presented. In the first study, after the process of scale review, some procedures were performed for its verification, such as the analysis of judges and pilot aplication. After its structuring, the EFAEP-II was applied to the Escala de Autoeficácia para Escolha Profissional (EAE-EP) and the Career Adapt-Abilities Scale (CAAS-Brazil) in 1.500 adolescents, students from three years of high school in public and private schools, from three Brazilian states, with an average age of 16.94 years. Exploratory factor analysis performed with EFAEP-II indicated the extraction of four factors, corresponding to each source of self-efficacy, with precision ranging between 0.61 and 0.74, thus the scale presented a statistically and theoretically adequate structure. Pearson correlations between the factors of the applied instruments indicated higher magnitudes between sources and beliefs, while regression analyzes suggested that sources have greater predictive power over beliefs than career adaptability. In the second study, after the development process, the intervention was applied in five meetings, each lasting 1h30. There were also two pre and post test sessions, with the application of EFAEP-II and EAE-EP, and a final workshop for all students. Two groups, the control (n = 9) and the experimental (n = 10) were formed. The intervention was evaluated for its effectiveness (pre and post test) and the process (qualitative). The results of the analyzes performed with the instruments used indicated that the students of the experimental group, who underwent the intervention, had significant changes in relation to the control group, with average effect size. In addition, students' assessment of the intervention was progressively more positive. All the findings of this research show that the EFAEP-II is an adequate instrument from the psychometric point of view and that interventions that prioritize the sources of self-efficacy for the promotion of beliefs, performing the evaluation of these constructs and following the theoretical assumptions, tend to present. satisfactory results.

Keywords: information sources, self-efficacy beliefs, career adaptability, intervention, career self-management

Resumen

Moreira, T. C. (2020). *Fuentes de autoeficacia para la elección profesional: evaluación e intervención.* Tesis Doctoral, Programa de Estudios de Posgrado en Psicología, Universidad San Francisco, Campinas, São Paulo.

La autoeficacia, definida como la confianza de las personas para realizar ciertas acciones, se desarrolla mediante cuatro fuentes de información: experiencia personal, aprendizaje indirecto, persuasión verbal y indicadores fisiológicos y emocionales. Las fuentes y creencias de la autoeficacia se pueden investigar en varios dominios, en el contexto profesional se evalúan por elección profesional, tratando de comprender cuánto creen las personas que pueden participar en los procesos de toma de decisiones y su percepción de las fuentes en este proceso. El presente estudio tuvo como objetivo presentar la nueva versión de la Escala de Fontes de Autoeficácia para Escolha Profissional (EFAEP-II) y un programa de intervención de orientación vocacional sociocognitiva que tenía como objetivo promover creencias de autoeficacia a través del trabajo con las fuentes. La investigación se divide en dos estudios: el Estudio I presenta la evidencia de validez para EFAEP-II en función del contenido, la estructura interna y otras variables. En el Estudio II, se presenta el desarrollo, la aplicación y la evaluación del programa de intervención. En el primer estudio, después del proceso de revisión de la escala, se realizaron algunos procedimientos para su verificación, como el análisis de los jueces y la aplicacíon piloto. Después de su estructuración el EFAEP-II se aplicó a la Escala de Autoeficácia para Escolha Profissional (EAE-EP) y a la Career Adapt-Abilities Scale (CAAS-Brasil) en 1.500 adolescentes, estudiantes de tres años de secundaria en escuelas públicas y privadas de tres estados brasileños, con una edad promedio de 16.94 años. El análisis factorial exploratorio realizado con EFAEP-II indicó la extracción de cuatro factores correspondientes a cada fuente de autoeficacia, con una precisión que oscila entre 0,61 y 0,74, por lo que la escala presentó una estructura estadística y teóricamente adecuada. Las correlaciones de Pearson entre los factores de los instrumentos aplicados indicaron mayores magnitudes entre las fuentes y las creencias, mientras que los análisis de regresión sugirieron que las fuentes tienen un mayor poder predictivo sobre las creencias que la adaptabilidad carrera. En el segundo estudio, después del proceso de desarrollo, la intervención se aplicó en cinco reuniones, cada una de una hora y media. También hubo dos sesiones previas y posteriores a la prueba, con la aplicación de EFAEP-II y EAE-EP, y un taller final para todos los estudiantes. Se formaron dos grupos, el control (n = 9) y el experimental (n = 10). La intervención fue evaluada por su efectividad (pre y post prueba) y el proceso (cualitativo). Los resultados de los análisis realizados con los instrumentos utilizados indicaron que los estudiantes del grupo experimental, que se sometieron a la intervención, tuvieron cambios significativos en relación con el grupo control, con un tamaño de efecto promedio. Además, la evaluación de los estudiantes sobre la intervención fue progresivamente más positiva. Todos los hallazgos de esta investigación muestran que el EFAEP-II es un instrumento adecuado desde el punto de vista psicométrico y que las intervenciones que priorizan las fuentes de autoeficacia para la promoción de creencias, realizar la evaluación de estos constructos y seguir los supuestos teóricos, tienden a presentarse. resultados satisfactorios.

Palabras clave: fuentes de información, creencias de autoeficacia, adaptabilidad carrera, intervención, auto-gestión de la carrera

Sumário

LISTA DE FIGURAS.....xvii

LISTA DE TABELAS.....xviii

LISTA DE ANEXOS.....xix

APRESENTAÇÃO 1

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA 5

FONTES E CRENÇAS DE AUTOEFICÁCIA 5

AUTOEFICÁCIA NO DOMÍNIO DO DESENVOLVIMENTO DE CARREIRA.....11

A MEDIDA DA AUTOEFICÁCIA PARA ESCOLHA PROFISSIONAL.....20

AVALIAÇÃO DAS FONTES DE AUTOEFICÁCIA NO DOMÍNIO DO DESENVOLVIMENTO DE CARREIRA.....28

INTERVENÇÕES NO CONTEXTO DE CARREIRA.....35

OBJETIVOS..... 45

ESTUDO 1 - ESCALA DE FONTES DE AUTOEFICÁCIA PARA ESCOLHA PROFISSIONAL - VERSÃO II.....47

ETAPA 1.....47

INSTRUMENTO ORIGINAL..... 47

DESENVOLVIMENTO DA SEGUNDA VERSÃO DO INSTRUMENTO 48

ETAPA 2.....50

ANÁLISE DE JUÍZES 1.....50

MÉTODO.....50

PARTICIPANTES 50

INSTRUMENTOS 51

PROCEDIMENTOS..... 52

PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS..... 52

RESULTADOS 53
COLETA PILOTO 55
MÉTODO 55
PARTICIPANTES 55
INSTRUMENTOS 55
PROCEDIMENTOS 56
PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS 56
RESULTADOS 57
ANÁLISE DE JUÍZES 2 61
MÉTODO 61
PARTICIPANTES 61
INSTRUMENTOS 61
PROCEDIMENTOS 62
PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS 62
RESULTADOS 63
ETAPA 3 65
MÉTODO 66
PARTICIPANTES 66
INSTRUMENTOS 66
PROCEDIMENTOS 68
PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS 69
RESULTADOS 70
DISCUSSÃO 81
ESTUDO 2 - PROGRAMA DE INTERVENÇÃO EM ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL - ENFOQUE SOCIOCOGNITIVO 89

PROGRAMA DE INTERVENÇÃO "ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL: ACREDITAR, PLANEJAR, AGIR"....89
Desenvolvimento....89
Estrutura do programa....91
Objetivo geral da intervenção....91
Avaliação da eficácia e do processo da intervenção....91
Seleção dos participantes....92
Organização das sessões....92
APLICAÇÃO DO PROGRAMA DE INTERVENÇÃO "ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL: ACREDITAR, PLANEJAR, AGIR"....102
Método....102
Participantes....102
Instrumentos....103
Procedimentos....105
Procedimentos de análise de dados....106
Resultados....107
DISCUSSÃO....124
CONSIDERAÇÕES FINAIS....130
REFERÊNCIAS....134
ANEXOS....148

Lista de figuras

Figura 1 - Modelo explicativo da escolha profissional a partir da TSCC.....11

Figura 2 - Modelo explicativo do autogerenciamento de carreira a partir da TSCC.....15

Figura 3 - Avaliação do orientador sobre as sessões nas categorias alunos, atividades e objetivos.....121

Figura 4 - Avaliação dos alunos para cada sessão da intervenção.....122

Figura 5 - Avaliação dos alunos quanto a contribuição de cada sessão para a decisão profissional....123

Lista de tabelas

Tabela 1 - Calcúlo do Coeficiente de Validade de Conteúdo (CVC) para a EFAEP-II 53

Tabela 2 - Itens semelhantes indicados pelos participantes da coleta piloto 57

Tabela 3 - Novos itens criados para a EFAEP-II.....65

Tabela 4 - Análise fatorial exploratória da EFAEP-II 73

Tabela 5 - Compreensão dos itens nos fatores 76

Tabela 6 - Correlação entre os fatores da EFAEP-II, EAE-EP e CAAS-Brasil.....77

Tabela 7 - Regressão linear múltipla dos fatores da EFAEP-II predizendo as dimensões da EAE-EP .78

Tabela 8 - Regressão linear múltipla dos fatores da EFAEP-II predizendo as dimensões da CAAS-Brasil 80

Tabela 9 - Esquema para a organização das sessões 93

Tabela 10 - Caracterização dos grupos controle e experimental no pré e pós-teste 116

Tabela 11 - Diferenças entre os grupos para as fontes de autoeficácia para escolha profissional.....116

Tabela 12 - Diferenças entre os grupos para as crenças de autoeficácia para escolha profissional 118

Tabela 13 - Diferenças entre o pré e pós-teste para os grupos experimental e controle para as fontes de autoeficácia para escolha profissional 119

Tabela 14 - Diferenças entre o pré e pós-teste para os grupos experimental e controle para autoeficácia para escolha profissional 120

Lista de anexos

Anexo 1 - Escala de Fontes de Autoeficácia para Escolha Profissional - Versão original 149

Anexo 2 - Escala de Fontes de Autoeficácia para Escolha Profissional - Versão construção.....151

Anexo 3 - Formulário para análise de juízes.....155

Anexo 4 - Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade São Francisco 162

Anexo 5 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) - Juízes.....164

Anexo 6 - Procedimentos de análise do Coeficiente de Validade de Conteúdo.....165

Anexo 7 - Escala de Fontes de Autoeficácia para Escolha Profissional - Versão coleta piloto 166

Anexo 8 - Questionário para avaliação da EFAEP-II 170

Anexo 9 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) - coleta piloto.....171

Anexo 10 - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) - coleta piloto.....173

Anexo 11 - Escala de Fontes de Autoeficácia para Escolha Profissional (EFAEP-II) - Versão pós coleta piloto.....174

Anexo 12 - Escala de Fontes de Autoeficácia para Escolha Profissional (EFAEP-II) - Versão coleta de dados.....177

Anexo 13 - Escala de Autoeficácia para Escolha Profissional (EAE-EP).....180

Anexo 14 - *Career Adapt-Abilities Scale* (CAAS-Brasil).....182

Anexo 15 - Questionário Sociodemográfico - Coleta da dados.....183

Anexo 16 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) - coleta de dados.....184

Anexo 17 - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) - coleta de dados.....186

Anexo 18 - Escala de Fontes de Autoeficácia para Escolha Profissional (EFAEP-II).....187

Anexo 19 - *Career Exploration and Decision Learning Experiences* (CEDLE).....189

Anexo 20 - Atividades do programa de intervenção.....190

Anexo 21 - Questionário Sociodemográfico - Intervenção.....202

Anexo 22 - Ficha de Monitorização da Sessão.....203

Anexo 23 - Ficha de Avaliação da Sessão - Alunos.....204

Anexo 24 - Questionário de Avaliação do Programa.....205

Anexo 25 - Ficha de Registro de Assiduidade.....207

Anexo 26 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) - Intervenção.....208

Anexo 27 - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) - Intervenção.....212

Apresentação

A orientação profissional e de carreira passou por diversas mudanças desde o seu surgimento, que ocorreu com o trabalho realizado por Frank Parsons em uma abordagem mais diretiva. Com o avançar dos anos e a chegada da industrialização e da globalização a área foi se transformando e passou a integrar novas abordagens e concepções teóricas. A intervenção que antes era centrada na mensuração das capacidades individuais para encontrar o ambiente de trabalho mais adequado para o indivíduo, foi se tornando um procedimento dinâmico, visando a facilitação da escolha e construção de carreira ao longo da vida (Savickas, 2011; Duarte, 2013). A orientação passa a promover o autoconhecimento, a percepção das oportunidades, a facilitação da tomada de decisão e transição profissional, produzindo no indivíduo a autonomia necessária para lidar com esse processo de escolha (Teixeira, 2008).

Como uma das principais influências para a nova concepção da área, se destaca a Teoria Social Cognitiva de Bandura, que prioriza os aspectos relativos à agência humana, em que o sujeito é o responsável por seus atos, por promover o seu desenvolvimento, sua aprendizagem e adaptação frente às mudanças. Nessa teoria, o ponto central se refere à autoeficácia, que se trata das crenças que as pessoas têm em sua capacidade para organizar e realizar ações para atingir determinados resultados. As crenças de autoeficácia são desenvolvidas a partir de quatro fontes de informação, que são: experiência pessoal, aprendizagem vicária, persuasão verbal e indicadores fisiológicos e emocionais. Tanto as crenças como as fontes podem ser investigadas em domínios específicos (Bandura, 1997), neste trabalho ela será abordada no campo da orientação profissional e de carreira.

Lent, Brown e Hackett (1994), com base no referencial de Bandura, formularam a Teoria Social Cognitiva de Carreira (TSCC), que buscou explicar: a formação dos interesses profissionais; a escolha profissional; o desempenho nessas atividades (Lent et al., 1994); a

satisfação e bem-estar no trabalho (Lent & Brown, 2006); e o autogerenciamento de carreira (Lent & Brown, 2013). Em todos os modelos, a autoeficácia é o construto principal. Neste estudo ela será abordada quanto à escolha profissional, definida como a confiança de um indivíduo para se envolver nas atividades de decisão profissional (Ambiel & Noronha, 2012a), compreendendo-a como parte do modelo de autogerenciamento de carreira.

Esse modelo teórico foi desenvolvido para predizer a forma como as pessoas fazem suas escolhas e tomam decisões em diferentes situações da sua vida profissional, vindo a apresentar os comportamentos adaptativos de carreira (Lent & Brown, 2013). Esse esquema está relacionado a adaptabilidade de carreira, que se apresenta como um construto psicossocial e diz respeito a prontidão do indivíduo para lidar com as transições profissionais (Savickas & Porfeli, 2012). Apesar de diferentes, a adaptabilidade, os comportamentos adaptativos de carreira e a autoeficácia, estão atrelados a forma como o indivíduo interage com o seu meio e estabelece relações dinâmicas para auxiliá-los na tomada de decisão e na sua adaptação com as mudanças profissionais (Brown & Lent, 2016).

A prática da orientação profissional e de carreira pode se concentrar tanto no conteúdo, quanto na forma com que as escolhas profissionais são realizadas, ou seja, no processo. Integrando o trabalho realizado em orientação profissional, está a avaliação psicológica, com a disponibilização de instrumentos psicológicos que possam aprimorar as intervenções e avaliações realizadas. Utilizados desde os primórdios da orientação profissional e de carreira, passando do uso focado exclusivamente no resultado, até o modelo centrado no processo, um número expressivo de instrumentos voltados especificamente para este contexto foram elaborados. No entanto, muitas dessas ferramentas carecem de qualificação e adequação, tanto psicométricas quanto técnicas (Sparta, Bardagi, & Teixeira, 2006).

Ainda que muitos instrumentos sejam existentes neste contexto, há construtos pouco explorados, principalmente no que se trata da sua avaliação e aplicabilidade, como é o caso das

fontes de autoeficácia. No enquadramento internacional duas escalas, a *Career Decision Learning Experiences Scale* (CDLE) de Bike (2013) e a *Career Exploration and Decision Learning Experiences* (CEDLE) de Lent, Ireland, Penn, Morris e Sappington (2017), se propõem a avaliar as fontes de autoeficácia para escolha profissional e tomada de decisão de carreira. Ambas são voltadas para o público universitário. Em âmbito nacional, foi construída a Escala de Fontes de Autoeficácia para Escolha Profissional (EFAEP), que tem por objetivo avaliar as fontes utilizadas no desenvolvimento das crenças de autoeficácia para escolha profissional (Moreira, Ambiel, & Nunes, 2018).

A EFAEP apresentou ajuste psicométrico e com coerência teórica, já que três componentes foram obtidos relativos às fontes de experiência pessoal, aprendizagem vicária e persuasão verbal. Contudo, apresentou uma limitação importante, como a ausência da fonte de indicadores fisiológicos e emocionais (Moreira et al., 2018). Isso tornou-se um motivador para a estruturação do seguinte problema de pesquisa: a EFAEP pode apresentar dados psicométricos mais robustos e ser aplicável no processo de avaliação de uma intervenção em orientação profissional com enfoque sociocognitivo? Compreende-se que avaliar e desenvolver as fontes de autoeficácia são pertinentes não apenas para os estudantes universitários, mas também para os alunos do ensino médio, com o intuito de prepará-los para os momentos de tomada de decisão que irão ocorrer ao longo da vida (Teixeira, 2008; Lopes & Teixeira, 2012).

No que se refere às intervenções neste contexto, na metanálise de Whiston, Li, Mitts e Wright (2017), o principal achado foi quanto ao alcance de resultados mais satisfatórios nos programas que: buscam promover a autoeficácia para tomada de decisão de carreira; desenvolvam atividades de clarificação de valores; trabalhem em prol da psicoeducação; ocorram em até cinco encontros, em sessões individuais, grupais ou em sala de aula; e realizem atividades de exploração vocacional e reconhecimento de experiências pessoais (semelhante a uma das fontes de autoeficácia). Esses ingredientes críticos vão ao encontro do que Betz (2004)

pontuou, de que intervenções que tenham como propósito promover a autoeficácia precisam constar na sua programação o trabalho com as fontes de autoeficácia.

Este estudo objetivou estruturar uma nova versão da Escala de Fontes de Autoeficácia para Escolha Profissional (EFAEP), verificando suas propriedades psicométricas e evidências de validade com base no conteúdo, na estrutura interna e na relação com variáveis externas. Além disso, também buscou elaborar e aplicar um programa de intervenção em orientação profissional com enfoque sociocognitivo, com o intuito de promover as crenças de autoeficácia por meio das atividades com as fontes. O presente estudo torna-se relevante pelo fato de poder disponibilizar uma ferramenta que possibilite o processo de avaliação e possa ser útil na prática do psicólogo, fornecendo informações que podem favorecer o desenvolvimento de intervenções.

Este trabalho é composto por uma fundamentação teórica, que descreve os principais construtos dessa pesquisa, contextualiza as teorias que o embasam e o contexto das intervenções de carreira, considerando as premissas para o seu desenvolvimento e avaliação. O método está dividido em dois estudos, o primeiro refere-se à apresentação da nova versão da EFAEP, expondo o processo de revisão e busca de evidências de validade. O segundo tem por objetivo apresentar o desenvolvimento, aplicação e avaliação do programa de intervenção em orientação profissional com enfoque sociocognitivo. Cada estudo, com suas etapas e informações a respeito dos participantes, procedimentos, análises de dados, resultados e a discussão são descritas no decorrer desta tese. Por fim, encontram-se as considerações finais gerais, as referências que sustentaram a pesquisa e os anexos.

Fundamentação teórica

Fontes e crenças de autoeficácia

A Teoria Social Cognitiva (TSC) desenvolvida por Bandura apresenta a concepção de que o pensamento e ação humana são compreendidos em uma relação dinâmica, denominada de determinismo recíproco. Nesta teoria, os fatores pessoais (condição biológica, cognição e afeto), ambientais (ações do ambiente) e comportamentais (o próprio comportamento) interagem mutuamente proporcionando ao indivíduo uma troca constante com o seu meio. A TSC ainda ressalta o papel de agência humana, na qual a pessoa é o agente de suas ações, sendo o responsável por seus atos e envolvimento proativo nas diversas situações de sua vida. Junto a este conceito estão as capacidades humanas básicas, como o ato de agir de forma intencional, de planejar as ações e estabelecer objetivos, de se autorregular e autorrefletir (Pajares, 2002; Pajares & Olaz, 2008).

Como parte central dessa teoria está a autoeficácia, definida originalmente por Bandura como "*Perceived self-efficacy refers to beliefs in one's capabilities to organize and execute the courses of action required to produce given attainments*" (p. 3), traduzida como as crenças que as pessoas têm em sua capacidade para organizar e realizar ações para atingir determinados resultados (Bandura, 1997). Antes mesmo de Bandura apresentar a autoeficácia, Bem (1972) postulou que as crenças, de forma geral, estão envolvidas nos processos cognitivos (pensamento), emocionais (sentimento), comportamentais e sociais (o próprio comportamento e interação com o ambiente e com o outro).

Considerando isso, compreende-se que as crenças de autoeficácia podem ser importantes na estrutura da causalidade, pois além de afetarem o comportamento, elas ainda interagem em outros componentes, como nas aspirações e metas, vertentes afetivas, expectativas de resultados, na percepção de impedimentos e oportunidades sociais. Desta

forma, as pessoas também consideram as crenças de autoeficácia no momento de escolherem o objetivo de uma tarefa e determinarem o quanto irão se envolver na situação e perseverar frente às dificuldades que surgirem. Elas formam, portanto, a base para a motivação humana, realização e bem-estar pessoal (Bandura, 2009).

Um ponto importante a se destacar é quanto a interação e diferenciação da autoeficácia com as expectativas de resultados. Enquanto as crenças de autoeficácia se referem ao quanto o indivíduo acredita ser competente para desempenhar uma determinada ação, as expectativas de resultados dizem respeito às prováveis consequências da realização de um comportamento, ou seja, o resultado que pode ser ocasionado por um ato. As ações das pessoas são baseadas nesses dois aspectos (autoeficácia e expectativas de resultados), no entanto, as crenças de autoeficácia são mais determinantes para o desempenho de uma atividade do que os resultados esperados. Isso é devido ao papel que elas possuem no funcionamento autorregulatório das pessoas (Bandura, 1997; Lent, Brown, & Hackett, 1994; Pajares & Olaz, 2008).

As crenças de autoeficácia, ainda, proporcionam o desenvolvimento das potencialidades humanas, de forma que o indivíduo venha a se esforçar para atingir tal desempenho (Nunes & Noronha, 2011). Para obter o sucesso em uma determinada tarefa é necessária uma alta percepção de autoeficácia, além de habilidades para tal (Lent et al., 1994). Pessoas com crenças elevadas de autoeficácia, por um lado, tendem a ver os obstáculos em uma atividade como algo a ser superado, apresentando um maior interesse e comprometimento com as situações desafiadoras e persistindo na tarefa, ainda que falhas ocorram. Por outro lado, aqueles que possuem baixos níveis de autoeficácia tendem a desistir mais facilmente, evidenciando as dificuldades na atividade e/ou evitando-as (Nunes & Noronha, 2011).

Para que essas crenças desempenhem o seu papel elas são desenvolvidas por meio de quatro fontes de informação, são elas: experiência pessoal (*enactive mastery experience*), aprendizagem vicária (*vicarious experience*), persuasão verbal (*verbal persuasion*) e

indicadores fisiológicos (*phisiological and affective states*) (Bandura, 1997). Na literatura a respeito da autoeficácia, é possível notar uma diferença nas nomenclaturas utilizadas para as fontes, o que é devido às traduções que são realizadas. Neste estudo, optou-se por adotar a nomenclatura sugerida por Nunes e Noronha (2011a), que construíram um instrumento para avaliar as fontes de autoeficácia para atividades ocupacionais no contexto brasileiro. No entanto, é proposto no presente estudo a alteração na denominação da última fonte, passando a ser indicadores fisiológicos e emocionais. Tal decisão se deu pelo fato dela reunir ambos os aspectos na sua atuação, estando mais coerente com a sua discriminação, além de estar de acordo com o que é utilizado na literatura mais recente sobre o tema (Bike, 2013; Lent, Ireland, Penn, Morris, & Sappington, 2017). A seguir, as fontes serão apresentadas.

A primeira fonte, experiência pessoal, é desenvolvida a partir das interpretações de experiências vivenciadas anteriormente, sendo a fonte de maior influência na formação das crenças de autoeficácia por se tratar da análise de uma real experiência de sucesso do sujeito (Bandura, 1997). Após a realização de uma atividade, o indivíduo interpreta as suas ações e usa essas informações para estruturar as suas crenças, fazendo uso desses dados no momento de se envolver em uma próxima tarefa. O sucesso alcançado no desempenho de uma atividade tende a aumentar as crenças de autoeficácia, enquanto o fracasso pode enfraquecê-las, levando as pessoas a desacreditarem na sua capacidade para atingir tal realização (Pajares, 2002).

Apesar da importância do desempenho alcançado com a tarefa, a obtenção de informações quanto à própria capacidade é um dos fatores mais relevantes nessa fonte. Isso se deve ao fato de que o sucesso que se poderá obter com uma atividade por vezes pode ser atingido de maneira mais fácil, o que contribuirá pouco na persistência em uma tarefa quando uma dificuldade ou fracasso ocorrer. Porém, uma tarefa realizada com êxito contribuirá significativamente para o aumento da crença de autoeficácia, pois se tornará um indicativo de

superação de uma dificuldade ou barreira envolvida na situação que foi executada (Iaochite & Azzi, 2012).

A segunda fonte, denominada de aprendizagem vicária, se refere à observação de outras pessoas desempenhando uma determinada atividade, essa visualização pode se tornar uma referência da sua própria capacidade ao comparar suas habilidades com a do outro e notar alguma semelhança entre eles. Algo muito relevante nessa fonte é o resultado que o modelo observado produz, ou seja, a sua proficiência na atividade realizada. As pessoas em determinados momentos irão procurar modelos que possuam não apenas o comportamento semelhante ao seu, mas a competência necessária para tal (Bandura, 1997; Pajares, 2002).

A observação do comportamento do outro pode tanto fortalecer como enfraquecer as crenças de autoeficácia, mesmo ela causando um menor impacto na formação delas. Apesar da sua menor influência, essa fonte pode ser muito importante quando houver dúvidas sobre a própria capacidade ou pouca experiência no que está sendo realizado. Ainda, a quantidade de modelos observados pelo indivíduo, com os quais ele consegue se comparar, pode ser mais contributivo e significativo do que apenas considerar um único exemplo. Outro dado importante é quando o indivíduo se percebe mais competente e habilidoso na tarefa do que o modelo, o que também aumentará sua autoeficácia (Azzi, Vieira, Iaochite, Ferreira, & Guerreiro-Casanova, 2014).

A terceira fonte, persuasão verbal, diz respeito aos julgamentos verbais recebidos por outra pessoa no formato de *feedback*s positivos ou negativos quanto ao desempenho que se poderá produzir em uma dada atividade (Bandura, 1997; Pajares, 2002). Nessa fonte, as pessoas recebem as informações de que são capazes de realizar uma determinada ação (positivo) ou de que não possuem as habilidades necessárias para isso (negativo). A partir destes apontamentos as pessoas se mobilizarão para a realização da tarefa. Da mesma maneira que comentários positivos podem aumentar as crenças de autoeficácia os *feedbacks* negativos podem

enfraquecê-las, diminuindo o empenho na atividade. A importância dessa fonte ainda recai sobre quem desempenha o papel de persuadir. Sob esta perspectiva, é relevante que este expresse a sua credibilidade e conhecimento sobre a tarefa que está sendo realizada pela pessoa que recebe o comentário (Bandura, 1997; Nunes, 2008).

A relevância do julgamento verbal não está apenas na forma como ocorre o incentivo e nem somente na credibilidade do persuasor, mas principalmente na experiência dele na atividade que o indivíduo está realizando. Quando a capacidade da pessoa que produz a avaliação é moderadamente acima da capacidade da pessoa que recebe o julgamento, um maior investimento dela na realização da tarefa e na escolha de estratégias mais eficazes é proporcionado, levando a obtenção do sucesso. Além disso, o grau de confiança e estima com quem fornece o *feedback* também é importante e agrega maior força para o enfrentamento e conquista da tarefa (Iaochite & Azzi, 2012). A fonte de persuasão verbal se torna ainda mais relevante quando o indivíduo não possui condições e conhecimento necessário para se auto-avaliar ou para fazer o uso adequado destas informações (Nunes, 2008).

Por fim, a quarta fonte de autoeficácia se refere aos indicadores fisiológicos e emocionais, que se trata do humor, ansiedade e estresse (Bandura, 1997; Pajares, 2002). Atividades que requerem força e resistência são influenciadas pelos estados fisiológicos, já as expressões de humor são guiadas pelas ativações emocionais. Assim, as pessoas formam seus julgamentos de capacidade por meio das reações físicas e emocionais. A importância está principalmente na forma como tais reações serão interpretadas, algumas pessoas podem considerá-las como indicadores negativos e sofrer uma diminuição das crenças, enquanto outras percebem a presença destes estados como algo transitório, não impactando na sua crença de capacidade (Bandura, 1997).

Obter o controle das ativações físicas e emocionais é algo que também contribui para o enfrentamento das dificuldades encontradas na realização de uma atividade. Reações como

sudorese, tremor, medo e fadiga podem mobilizar a pessoa a se avaliar no momento da tarefa, se forem interpretadas como algo positivo, levam o indivíduo a alcançar o sucesso. Mas, se forem compreendidas como reações negativas, pode levá-lo a desistência dela. Os estados emocionais funcionam igualmente. Com isso, estes indicadores fisiológicos e afetivos estão envolvidos nas lembranças de experiências passadas, que são resgatadas pelas pessoas no desempenho de uma atividade (Azzi et al., 2014).

As quatro fontes de autoeficácia podem operar tanto independentemente como simultaneamente. Ao mesmo tempo em que a pessoa considera suas realizações prévias, também observa o comportamento do outro que seja similar ao seu, recebe *feedbacks* quanto ao seu desempenho e interpreta os seus estados emocionais e fisiológicos (Nunes, 2008). As informações que as fontes fornecem são integradas aos julgamentos de capacidade por meio do processamento cognitivo e reflexivo. Além disso, os fatores pessoais, ambientais e sociais também afetam a maneira como esses dados são interpretados (Bandura, 1997). Considerando esses aspectos, as crenças de autoeficácia não se resumem a um conjunto de auto-crenças estáticas, mas sim dinâmicas, interagindo mutuamente com as pessoas, comportamentos e ambientes (Lent et al., 1994).

Presente em diferentes contextos da vida das pessoas, essas crenças devem ser analisadas considerando a particularidade em que se apresentam os julgamentos de capacidade. Sendo assim, elas podem variar em três dimensões, que são, a generalidade (se serão avaliadas de forma ampla ou em domínios específicos de funcionamento), força (referente à percepção de segurança para persistir e realizar uma atividade) e magnitude (grau de complexidade da tarefa que se pretende desempenhar) (Bandura, 1997).

Tanto as crenças como as fontes de autoeficácia têm sido investigadas em diferentes domínios, por exemplo, ser aplicada ao desenvolvimento de carreira (Lent et al., 1994). Nesse campo, a TSC tem se configurado como uma das principais influências no final do século XX

e início do XXI, principalmente na forma como apresenta a concepção de agência humana na aprendizagem, desenvolvimento e comportamento de adaptação e mudança (Teixeira, 2008).

Autoeficácia no domínio do desenvolvimento de carreira

Neste domínio, Lent et al. (1994) foram os principais autores que utilizaram a perspectiva sóciocognitiva na estruturação de seus estudos, apresentando a Teoria Social Cognitiva de Desenvolvimento de Carreira (TSCDC), mais tarde chamada apenas de Teoria Social Cognitiva de Carreira (TSCC) (Lent & Brown, 2008). Os autores expuseram na publicação desse primeiro trabalho três modelos que buscaram explicar: a formação dos interesses profissionais e educacionais, a escolha profissional e educacional e, o desempenho nessas atividades. Os três modelos são integrativos e preditores, de forma a explicar as variáveis cognitivas e comportamentais, além disso, o segundo modelo engloba parte do primeiro e do terceiro (Brown & Lent, 2019). O esquema explicativo do segundo modelo é apresentado na Figura 1.

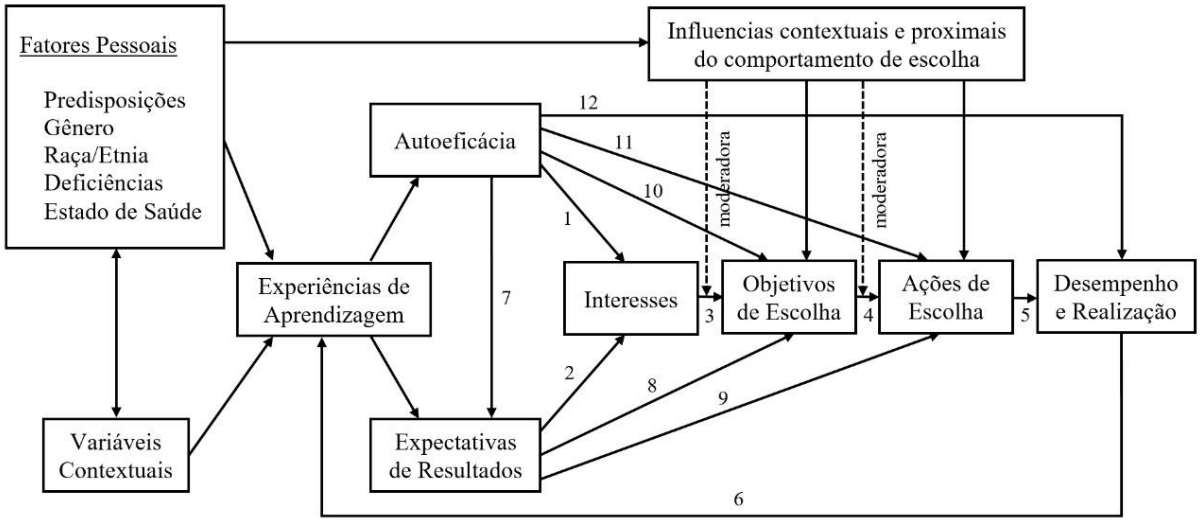


Figura 1. Modelo explicativo da escolha profissional a partir da TSCC

Fonte: Lent et al., 1994

Conforme a Figura 1, antecedendo a formação dos interesses estão os fatores pessoais e variáveis contextuais, que desde a infância e ao longo do desenvolvimento irão impactar na formação das experiências de aprendizagem. Estas, por sua vez, irão juntamente com as fontes de autoeficácia (não apresentadas nesse modelo), estruturar as crenças de autoeficácia e as expectativas de resultados, que determinam a formação dos interesses profissionais. Essas predições podem ser vistas nos caminhos 1 e 2 da Figura 1 (Lent et al., 1994).

Para a TSCC os interesses profissionais são definidos como os padrões de preferências, aversões e indiferença quanto às atividades relacionadas ao trabalho e a carreira. Os interesses, conforme o esquema, dão origem aos objetivos e ações de escolha que são respectivamente as intenções para se envolver em uma determinada atividade e o comportamento de exploração e planejamento de carreira. Na Figura 1, são exemplificados nos caminhos 3 e 4. A determinação de um objetivo, bem como o comprometimento do indivíduo com ele irá designar as ações que deverão ser realizadas para alcançá-los (Lent et al., 1994).

Tais ações culminam no desempenho da atividade, ou seja, no comportamento em si de fazer um curso superior ou desempenhar a própria carreira profissional, exposto no caminho 5. Ao chegar na prática do que foi sendo planejado, todo esse processo não é encerrado, pois o desempenho na atividade escolhida poderá trazer novas informações para o indivíduo ocorrendo uma reavaliação das experiências de aprendizagem. Se for necessário, é dado início a todo o processo novamente (ver caminho 6 da Figura apresentada) (Lent et al., 1994).

Todos esses mecanismos (interesses profissionais, objetivos de escolha, ações de escolha e desempenho da atividade) são impactados pela autoeficácia e expectativas de resultados. As crenças de autoeficácia, podem agir indiretamente por meio das expectativas de resultados (caminho 7), como diretamente em cada mecanismo (caminhos 1, 10, 11, 12). O mesmo ocorre com as expectativas de resultados, que irão impactar indiretamente pelos componentes do modelo, como diretamente (caminhos 2, 8, 9). Se faz importante destacar que

apenas as crenças de autoeficácia irão atuar no desempenho obtido na realização da atividade, o que é devido à sua característica de avaliação da própria capacidade. No entanto, essas predições demonstram que todas as variáveis expostas no modelo estão agindo em uma relação dinâmica, que é uma das bases da perspectiva sóciocognitiva apresentada pela TSC (Lent et al., 1994; Rogers & Creed, 2011).

Ainda compõem esse esquema teórico as influências contextuais e proximais do comportamento de escolha, que são compreendidas como suportes e barreiras. O primeiro se refere ao apoio, tanto financeiro como emocional, fornecido pelos familiares, amigos e demais ambientes; já o segundo, diz respeito às situações que ocorrem com a pessoa, tais como, a necessidade de sair da casa dos pais e morar em outra cidade para estudar. Essas variáveis podem tanto proporcionar como dificultar o desenvolvimento de carreira, pois agem especificamente nos objetivos e ações de escolha por uma profissão ou curso superior, como também moderando esses caminhos. Além disso, os fatores pessoais também agem nesse componente. Os indivíduos que possuem uma tendência a perceberem as situações de forma mais negativa, podem notar uma maior presença de barreiras e pouco suporte, do que aqueles que tendem a ter uma percepção mais positiva das situações (Lent et al., 1994; Rogers & Creed, 2011).

Ao longo do tempo esses modelos teóricos foram alvo de diversas investigações, que buscaram testá-los (Moreira & Ambiel, 2018) ou mesmo realizar a investigação com diferentes populações, como as pessoas com deficiência (Fabian, 2000). Ainda, foi integrada a TSCC um quarto modelo que buscou explicar a satisfação e bem-estar nos contextos profissionais e educacionais. Esse modelo apresenta o bem-estar como um conceito chave para a compreensão da satisfação com o trabalho no domínio do desenvolvimento de carreira. Estruturado com base na TSCC, foi utilizado os principais conceitos como: a autoeficácia, as expectativas de

resultados e os objetivos como pontos centrais para a compreensão da satisfação e bem-estar no trabalho (Lent & Brown, 2008; Lent & Brown, 2013; Brown & Lent, 2019).

Os quatro modelos apresentados para a TSCC foram projetados com foco no conteúdo, direcionados a uma determinada escolha, por exemplo, os tipos de atividades educacionais ou profissionais (e.g. escolher ser professor ou engenheiro) que uma pessoa seleciona e na qual ela encontrará satisfação e sucesso. Com isso, os autores notaram que assim como algumas teorias no contexto de carreira, o foco da TSCC estava mais na chegada, ou seja, na finalização da escolha profissional e não no processo. Eles então propuseram um novo modelo que englobasse o processo de desenvolvimento de carreira, que buscasse compreender a forma como as pessoas lidam com as transições e desafios ao longo dela (Lent & Brown, 2013; Brown & Lent, 2019).

O quinto modelo, denominado de social cognitivo de autogerenciamento de carreira, foi projetado para predizer a forma como as pessoas fazem suas escolhas e tomam decisões em diferentes situações da sua vida profissional. Tais momentos, que independem da profissão que esses indivíduos escolheram, são por exemplo, as transições (e.g. passagem da escola para a universidade/trabalho), situações de crise (e.g. perda ou busca por emprego), entre outros. O modelo busca explicar os processos envolvidos nesses comportamentos, que são chamados de adaptativos de carreira e estão relacionados as competências, habilidades e autorregulação do indivíduo. Por meio dessas ações as pessoas desenvolvem suas carreiras ao longo da vida (Lent & Brown, 2013; Lent et al., 2017; Brown & Lent, 2019). Na Figura 2 é apresentado o esquema que explica o quinto modelo teórico da TSCC denominado de autogerenciamento de carreira.

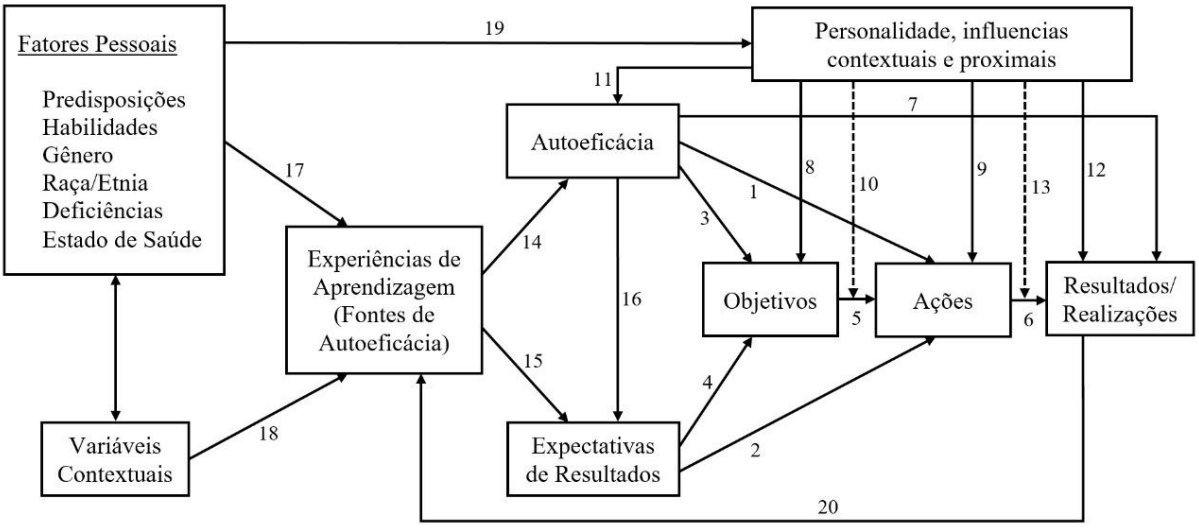


Figura 2. Modelo explicativo do autogerenciamento de carreira a partir da TSCC.

Fonte: Lent & Brown, 2013

Como se vê na Figura 2, o esquema apresentado para o autogerenciamento configura-se como uma extensão do modelo de escolha proposto pelos autores no estudo de 1994. Ou seja, tem como base praticamente as mesmas variáveis, mas com outra interpretação. Os pontos centrais de ambos os esquemas são a autoeficácia e expectativas de resultados. No modelo de autogerenciamento, elas são responsáveis por promoverem os comportamentos adaptativos de carreira, seja de forma direta (caminhos 1 e 2), como indiretamente pelos objetivos (caminhos 3 e 4) e mediando a sua ligação com as ações (caminho 5) (Lent & Brown, 2013).

De acordo com o modelo de autogerenciamento, pessoas com autoeficácia e expectativas de resultados favoráveis, bem como objetivos claros e em concordância com seus valores e perspectivas pessoais, tendem a transformar esses objetivos em ações e a realizar os comportamentos adaptativos específicos para a carreira. Tais ações quando direcionadas a metas e colocadas em prática, aumentam a possibilidade de alcance dos resultados (caminho 6), por exemplo, identificar as diferentes opções para sua carreira. A autoeficácia também impactará nesses resultados, o que é devido ao seu papel de percepção de suas capacidades e

organização de suas ações para persistir na realização de uma atividade (caminho 7) (Lent & Brown, 2013).

Interagindo com esses mecanismos (objetivos, ações e resultados) estão os traços de personalidade e influências contextuais e proximais, que podem ser compreendidos como os suportes e barreiras para a realização dos comportamentos adaptativos. Essas variáveis podem agir diretamente nesses mecanismos (caminhos 8, 9, 12), como indiretamente, mediando as ligações entre eles (caminhos 10 e 13), além de atuarem na autoeficácia (caminho 11) (Lent & Brown, 2013).

Antecedendo todo esse processo, se encontram as experiências de aprendizagem, juntamente com as fontes de autoeficácia. Elas operam tanto na autoeficácia como nas expectativas de resultados (caminhos 14 e 15). Por sua vez, a autoeficácia como principal ponto desse modelo, também impacta nas expectativas de resultados (caminho 16). Anteriormente a isso, se encontram os fatores pessoais que agrupam uma série de informações de cunho pessoal e, as variáveis contextuais, que abarcam as influências e ações do contexto em que as pessoas estão inseridas. Esse conjunto de variáveis (pessoais e contextuais) possuem uma função relevante na vida das pessoas, pois desde a infância trabalham na formação do papel de agentes de suas próprias vidas (Lent & Brown, 2013). Ou seja, agir intencionalmente, se autorregular, estabelecer objetivos e planejar ações, tornando-se responsáveis pelos seus atos e envolvimento nas diferentes situações da vida (Bandura, 1997).

Os fatores pessoais e contextuais são conectados, se influenciando mutuamente, o que está em concordância com a colocação sobre o determinismo recíproco, em que o ambiente, o comportamento e as condições pessoais interagem entre si (Bandura, 1997). Além disso, no modelo de autogerenciamento, eles agem na formação das fontes de autoeficácia (caminhos 17 e 18) e nos suportes e barreiras, também entendidos como a personalidade e influências contextuais e proximais (caminho 19) (Lent & Brown, 2013).

Por fim, é possível verificar que os resultados uma vez alcançados geram um *feedback* para as experiências de aprendizagem. As realizações, o fracasso ou o sucesso atingido, como os demais retornos desses comportamentos adaptativos, atuam nas fontes de autoeficácia, gerando experiências que vão impactar na revisão das crenças de autoeficácia e expectativas de resultados, dando início a todo o processo novamente se assim for necessário (Lent & Brown, 2013).

O esquema apresentado na Figura 2 tem como pretensão apresentar os mecanismos envolvidos nos comportamentos adaptativos de carreira, além de considerar os seus antecedentes (fatores pessoais e contextuais), que atuam propiciando ou dificultando a sua realização. Nesse sentido, os autores postulam que os indivíduos com crenças de autoeficácia favoráveis, que esperam resultados positivos, possuem objetivos claros e metas definidas para o envolvimento nessas ações, contam com suportes e poucas barreiras e uma personalidade estável, vão estar, por exemplo, mais envolvidos nos processos de exploração e tomada de decisão de carreira (Lent & Brown, 2013; Brown & Lent, 2019). Vale ainda ressaltar que diferentes teorias sobre desenvolvimento de carreira postulam variáveis relacionadas ao autogerenciamento, sendo que Rossier (2015) e Brown e Lent (2016) concordam que a autoeficácia e a adaptabilidade de carreira, apesar das diferenças conceituais, teóricas e epistemológicas, desempenham papéis semelhantes no sentido de proporcionarem possibilidade de lidar com transições e decisões de carreira. Portanto, ainda que a adaptabilidade da carreira não faça parte do escopo da TSCC, a seguir o construto será comentado, uma vez que um dos objetivos do presente trabalho será relacionado a ele.

A noção de comportamento adaptativo de carreira ainda se relaciona ao conceito de adaptabilidade, inicialmente exposto por Super e Knasel (1981), que buscavam uma forma de compreender o desenvolvimento de carreira em adultos. Posteriormente, com base nas postulações de Super, Savickas (2005) propôs a Teoria de Construção de Carreira, apresentando

a reformulação da adaptabilidade de carreira, que foi abordada por ele como um construto aplicável em todo o ciclo vital e não apenas relacionado à vida adulta (Ambiel, 2014).

A adaptabilidade de carreira é um conceito psicossocial relacionado ao processo de autorregulação do indivíduo, envolvendo tanto os aspectos interiores como exteriores, não estando centralizados apenas na pessoa, mas também na sua interação com o ambiente. Atualmente é definida como a prontidão e os recursos que o indivíduo possui para lidar com as atividades de desenvolvimento profissional, com as transições de carreira e os aspectos e traumas pessoais para resolver problemas complexos e mal resolvidos deste contexto (Savickas, 1997; Savickas & Porfeli, 2012).

Esse construto é compreendido em quatro dimensões, que se referem à Preocupação (*Concern*), Controle (*Control*), Curiosidade (*Curiosity*) e Confiança (*Confidence*). A primeira dimensão é referente à preocupação com o futuro profissional, as atitudes de preparação e planejamento de carreira; o segundo, Controle, diz respeito à responsabilidade do indivíduo com a sua carreira, envolvendo uma postura de realizar escolhas e determinar o seu futuro. A Curiosidade refere-se à exploração e iniciativa de realizar novas descobertas, sejam elas dos aspectos internos ou externos e, por fim, a Confiança relacionada ao quanto os indivíduos acreditam na sua capacidade para persistirem em busca de seus objetivos (Audibert & Teixeira, 2015; Savickas & Porfeli, 2012).

Para avaliar tal construto, considerando a sua relevância para a área, em 2008 foi reunido um grupo composto por psicólogos vocacionais de 13 países para construírem juntos uma medida da adaptabilidade de carreira. A primeira decisão destes profissionais foi que o instrumento seria elaborado em inglês, para ser traduzido para as outras línguas posteriormente. A elaboração dos itens se deu com base nas dimensões que compõem este conceito e após alguns estudos pilotos a versão final da escala foi obtida. Denominada como *Career Adapt-Abilities Scale* (CAAS) ela tem por objetivo a avaliação das habilidades do indivíduo para se

adaptar, fazendo uso de estratégias e recursos para administrar as atividades críticas de transição de carreira. A CAAS internacional apresentou propriedades psicométricas adequadas, com a precisão avaliada por meio do alfa de Cronbach variando entre 0,87 e 0,96. Os resultados também demonstraram que a adaptabilidade pode ser medida igualmente em todos os países (Savickas & Porfeli, 2012).

No Brasil, a CAAS foi traduzida a partir da versão portuguesa, que apresentou ajustes satisfatórios e adequados com a versão original. Após a tradução e a realização de alguns estudos de revisão e adequação chegou-se à versão mais atual, que é composta por 24 itens dispostos nas quatro dimensões que compõem a adaptabilidade de carreira. A precisão dessa escala foi obtida por meio do alfa de Cronbach, que variou entre 0,83 e 0,89, considerados valores adequados e de acordo com a CAAS internacional (Audibert & Teixeira, 2015).

Ainda no Brasil, Ambiel, Carvalho, Martins e Tofoli (2016) tiveram o objetivo de verificar possíveis diferenças no funcionamento da CAAS com adolescentes e adultos. Para tanto, ela foi aplicada em duas amostras, uma formada por adolescentes estudantes e outra por adultos trabalhadores. Os resultados a respeito da estrutura fatorial mostraram que ela se configurou a mesma para ambos os públicos. Também foram verificadas diferenças entre eles, sendo que os adultos obtiveram pontuações mais altas que os adolescentes, tal discrepância se deve ao fato do momento em que cada um se encontra, levando em conta que a demanda do adolescente se diferencia do adulto trabalhador. Os autores ainda constataram que não há evidências psicométricas que indiquem a necessidade de diferentes versões da CAAS para esses grupos. A aplicação da escala com adolescentes é escassa, bem como a sua investigação em âmbito nacional.

No estudo desenvolvido por Hirsch, Herrmann e Keller (2015) na Alemanha, foram exploradas as diferenças conceituais e empíricas entre a adaptabilidade de carreira e os construtos relacionados à adaptação, como planejamento e exploração de carreira, dificuldades

na tomada de decisão de carreira e autoeficácia ocupacional. Os autores aplicaram instrumentos para avaliar cada uma dessas variáveis, incluindo a CAAS, em uma amostra de universitários alemães. Os resultados mostraram que há uma relação conceitual entre os construtos, devido às quatro dimensões da adaptabilidade envolverem recursos relacionados à adaptação como a exploração de carreira (controle na CAAS, $r = 0{,}50$, $p < 0{,}001$) e autoeficácia (confiança na CAAS, $r = 0{,}47$, $p < 0{,}001$). No entanto, empiricamente eles se mostraram opostos avaliando diferentes aspectos do indivíduo, a adaptabilidade estando relacionada aos fatores psicossociais da adaptação e os demais conceitos aos recursos psicológicos.

Assim como a adaptabilidade, os comportamentos adaptativos de carreira também são úteis na seleção das estratégias utilizadas pelas pessoas para gerenciar os processos e transições profissionais. Porém, como visto anteriormente, os dois conceitos diferem na visão que possuem do processo de desenvolvimento da carreira. No modelo social cognitivo de autogerenciamento de carreira o foco está voltado para a compreensão das variáveis cognitivas, comportamentais, afetivas e contextuais envolvidas nesses comportamentos adaptativos (Lent & Brown, 2013; Brown & Lent, 2019).

A medida da Autoeficácia para Escolha Profissional

É importante ressaltar que a TSCC se configura como um avanço das propostas de Hackett e Betz (1981) e Taylor e Betz (1983), que foram as pioneiras quanto à aplicação da autoeficácia no contexto de carreira, relacionando-a com as escolhas profissionais de estudantes mulheres e apresentando a *Career Decision-Making Self-Efficacy Scale* (CDSE). Esse instrumento tem o objetivo de avaliar a confiança das pessoas para realizar atividades de tomada de decisão de carreira, sendo formado por cinco fatores: autoavaliação (*self-appraisal*), informações ocupacionais (*occupational Information*), seleção de objetivos (*goal selection*), planejamento (*planning*) e resolução de problemas (*problem solving*). Posteriormente, Betz,

Klein e Taylor (1996) desenvolveram e aplicaram uma forma breve desta escala, a qual denominaram de *Career Decision-Making Self-Efficacy Scale – Short Form* (CDSE-SF).

A CDSE tanto no formato original como abreviado, já foram traduzidas e adaptadas para diversas línguas e nacionalidades (Martončik, Kačmárová, Hruščová, Žilková, & Kravcová, 2018). Apesar da sua popularidade e usabilidade, Ambiel e Noronha (2011) motivados pela escassez de publicações quanto a avaliação da autoeficácia no contexto da carreira no Brasil, propuseram a elaboração de um instrumento para avaliar esse construto em adolescentes do ensino médio. O instrumento foi denominado Escala de Autoeficácia para Escolha Profissional (EAE-EP), desenvolvido com base nos pressupostos que guiaram a elaboração da CDSE.

Para melhor compreensão e adequação a cultura brasileira, o termo em inglês *career decision-making self-efficacy* foi compreendido e traduzido por Ambiel e Noronha (2012a) como autoeficácia para escolha profissional. Os autores definiram esse termo como a confiança das pessoas para se engajarem nas atividades relacionadas ao processo de escolha profissional. No decorrer do presente estudo, será utilizado o termo traduzido por Ambiel e Noronha (2012a) ao se referir à autoeficácia para tomada de decisão de carreira.

Na pesquisa de Ambiel, Noronha e Carvalho (2015) o objetivo foi avaliar as propriedades psicométricas da Escala de Autoeficácia para Escolha Profissional (EAE-EP) por meio da TRI (Teoria de Resposta ao Item), mais especificamente pela análise de *Rasch-Andrich rating scale model*. A amostra foi composta por alunos do ensino médio de escolas públicas e particulares. Os resultados encontrados indicaram a dimensionalidade do construto e que a solução de quatro fatores era a melhor apresentada para o instrumento, são eles: autoavaliação, coleta de informações ocupacionais, busca de informações profissionais práticas e planejamento de futuro, o que corrobora a estrutura original da EAE-EP apresentada por Ambiel e Noronha (2011; 2012b) nos primeiros estudos com a escala.

Posteriormente, Dantas e Azzi (2015) propuseram a adaptação da CDSE para o Brasil, que diferentemente da versão original, agrupou os itens em três fatores. Assim, na presente pesquisa, optou-se por trabalhar com a EAE-EP, por acreditar que ela apresentou uma estrutura mais coerente com a CDSE e por estar voltada a avaliação do construto em adolescentes. Além disso, ao longo do tempo alguns estudos foram desenvolvidos em contexto nacional com a EAE-EP, demonstrando a sua aplicabilidade e adequação psicométrica (Ambiel & Noronha, 2011; Noronha, Freitas, Piovezan, & Joly, 2013; Ventura & Noronha, 2014).

No âmbito nacional, as pesquisas com a autoeficácia aplicada ao desenvolvimento de carreira têm crescido consideravelmente. Como a pesquisa desenvolvida por Leal, Melo-Silva e Teixeira (2015), em que foi verificada a autoeficácia aplicada ao desenvolvimento de carreira de alunos do terceiro ano do ensino médio de escolas públicas brasileiras, na qual se aplicou a CD-SEI-Br (*Career Development Self-Efficacy Inventory*). Os resultados mostraram que os estudantes provenientes de famílias com nível socioeconômico mais elevado apresentaram crenças de autoeficácia mais elevada, apresentando maior confiança para lidar com as atividades de desenvolvimento de carreira (M = 4,80, p = 0,02). As autoras ainda ressaltam a importância em trabalhar, por meio de intervenções, as crenças dos estudantes para se envolverem nas atividades de planejamento de carreira.

Na pesquisa de Ambiel e Hernández (2016) o objetivo foi verificar as relações entre a autoeficácia para escolha profissional, comportamento exploratório e indecisão vocacional, averiguando também o poder preditivo da autoeficácia quanto à exploração vocacional. Os participantes do estudo foram adolescentes cursando o ensino médio de uma escola pública e entre os instrumentos utilizados estava a EAE-EP. Nos resultados foram observadas correlações positivas e com magnitudes moderadas entre os construtos, com os valores mais altos entre as dimensões planejamento de futuro e o escore total da EAE-EP com exploração do ambiente (r = 0,64, r = 0,66, p = 0,01). Ainda, dos quatro fatores da EAE-EP três foram preditores

significativos da exploração vocacional, chegando a explicar até 47% da exploração do ambiente.

Moreira e Ambiel (2018) tiveram por objetivo testar parte do modelo teórico proposto pela TSCC, verificando as fontes de autoeficácia como preditoras das crenças de autoeficácia e essas predizendo os comportamentos exploratórios vocacionais. O estudo contou com uma amostra de adolescentes do ensino médio de escolas públicas e particulares. Entre os instrumentos aplicados estava a EAE-EP. Nos resultados verificou-se que as fontes predisseram as crenças de autoeficácia, com a fonte experiência pessoal com maior poder preditivo quanto à autoeficácia para planejamento de futuro ($\beta = 0,49$). As crenças, por sua vez, foram antecedentes do comportamento exploratório vocacional, com a autoeficácia para autoavaliação obtendo o maior poder preditivo sob a exploração de si ($\beta = 0,29$).

No que tange ao contexto internacional, diversos estudos já exploraram a autoeficácia no contexto da carreira e mais especificamente para a escolha profissional ou tomada de decisão. Gianakos (1999) verificou a autoeficácia para escolha profissional com os padrões de escolha de carreira desenvolvido pelos adolescentes, observando que aqueles indivíduos com padrões estáveis e múltiplos possuíam maior confiança para realizarem as atividades relacionadas a tomada de decisão de carreira ($M = 387,69$; $M = 388,35$, escores totais para a CDSE). Já no estudo de Rogers e Creed (2011) o objetivo foi verificar se a autoeficácia se configurava como preditora do planejamento de carreira e exploração vocacional em estudantes australianos do ensino médio. Os resultados mostraram que a autoeficácia foi um consistente preditor da exploração de carreira (nas três séries investigadas os β's variam de 0,16 a 0,19), indicando que os alunos que se percebem mais confiantes estão mais propensos a se empenharem nas atividades de exploração.

A pesquisa realizada por Lent, Brown, Nota e Soresi (2003) buscou testar parte do modelo de escolha apresentado pela TSCC. Os autores avaliaram como a autoeficácia,

expectativas de resultados, suportes e barreiras sociais e, interesses e ações de escolha se encaixam para cada uma das seis tipologias de Holland, que compõem o RIASEC. Ainda, verificaram o poder preditivo da autoeficácia e expectativas de resultado quanto aos interesses e ações de escolha. Participaram do estudo alunos italianos de escolas particulares e de séries correspondentes ao ensino médio brasileiro. Os resultados indicaram que as seis tipologias se configuraram como mediadores na relação entre autoeficácia, expectativas de resultados, interesses e ações de escolha. Também foi possível observar que autoeficácia e expectativas de resultados estão relacionadas e que ambas são mediadas pelos interesses na predição das ações de escolha de carreira (β's de 0,68 a 0,79). Os achados corroboram o referencial teórico de Bandura e da TSCC.

No estudo de Restubog, Florentino e Garcia (2010) o principal objetivo foi examinar como os suportes contextuais entendidos como o apoio da família e as sessões de orientação profissional podem influenciar a persistência acadêmica, verificando-se também o papel da autoeficácia para escolha profissional e da decisão de carreira na mediação entre esses fatores. A amostra foi composta por estudantes de graduação e ocorreu em três tempos, contando com a participação dos pais dos participantes e realizando um *follow-up*. Os resultados mostraram que o apoio parental e as sessões de orientação profissional são facilitadores da autoeficácia para escolha profissional e que esta, por sua vez, influencia a persistência acadêmica destes alunos. Os dados ainda mostraram que apesar da magnitude baixa as correlações foram significativas, indicando que quanto maior o apoio parental mais elevadas são as crenças de autoeficácia para escolha profissional e a decisão de carreira (r = 0,17, p = 0,05).

Na mesma direção destes achados, na pesquisa realizada por Ambiel e Noronha (2008) em contexto nacional um dos objetivos foi verificar a relação entre fontes de autoeficácia para atividades ocupacionais percebidas pelos filhos e os interesses profissionais deles e de seus pais. Os autores utilizaram a Escala de Autoeficácia para Atividades Ocupacionais (EAAOc)

como uma medida das fontes e, a Escala de Aconselhamento Profissional (EAP) para avaliar os interesses. A amostra foi dividida em dois grupos, um com os pais e outro com os alunos. Os resultados revelaram correlações de magnitude fraca para o grupo de estudantes entre a fonte de experiência pessoal e os interesses em atividades burocráticas (r = 0,34). Para o grupo dos pais a correlação de maior destaque foi de magnitude moderada entre a fonte de persuasão verbal com os interesses em ciências exatas (r = 0,49). Com estes achados, nota-se que é possível haver uma transmissão da preferência dos pais para os filhos no que se refere às ciências exatas e que ela pode ocorrer por meio de um incentivo verbal, aumentando as crenças de autoeficácia dos filhos para a escolha desta área profissional.

Os achados dos estudos de Restubog et al. (2010) e Ambiel e Noronha (2008) se relacionam com os pressupostos da TSC, em que o apoio parental pode contribuir para o fortalecimento das crenças de autoeficácia por meio das fontes de persuasão verbal e aprendizagem vicária, na qual os pais podem influenciar verbalmente os filhos a persistirem na sua carreira e ainda servir de modelo para eles (Bandura, 1997). Ainda, as fontes de autoeficácia por serem as responsáveis pela formação das crenças podem estar associadas a prontidão da pessoa para se adaptar às mudanças e transformações de carreira, como pode ser visto no modelo de autogerenciamento de carreira (Bandura, 1997; Lent & Brown, 2013; Brown & Lent, 2019).

O presente estudo tem como uma das hipóteses que as fontes de autoeficácia possam ser preditoras mais fortes das crenças de autoeficácia do que da adaptabilidade de carreira. Apesar de diferentes, a autoeficácia e a adaptabilidade, bem como os comportamentos adaptativos de carreira, estão atrelados a forma como o indivíduo lida e se envolve com as atividades de tomada de decisão e transição profissional, exercendo o papel de agência na construção de sua carreira (Savickas & Porfeli, 2012; Lent & Brown, 2013; Brown & Lent, 2016). Essa informação fica visível nos estudos que têm sido realizados com o propósito de verificar a associação entre

adaptabilidade de carreira e autoeficácia aplicada a diferentes domínios do contexto profissional e educacional.

No estudo realizado por Guan et al., (2013) o objetivo foi verificar o papel da autoeficácia para busca de emprego e da adaptabilidade de carreira em uma amostra de universitários chineses. Os participantes responderam a *Career Adpt-Abilities Scale* (CAAS) e uma medida da autoeficácia para busca de emprego. Os resultados apresentaram correlações positivas para os construtos, com as mais altas entre preocupação e controle (ambas com r = 0,39, $p < 0,001$) quanto a autoeficácia para busca de emprego. Também foi possível verificar que as quatro dimensões da adaptabilidade de carreira foram significativos preditores da autoeficácia, havendo um maior destaque para as dimensões preocupação ($\beta = 0,25$, $p < 0,01$) e controle ($\beta = 0,37$, $p < 0,001$).

No estudo de Hou, Wu e Liu (2014) foi investigado o efeito da autoeficácia para escolha profissional e da personalidade pró-ativa quanto à adaptabilidade de carreira de estudantes chineses de uma pós-graduação. Foram utilizados os seguintes instrumentos, a CAAS-internacional, a CDSE e uma escala de personalidade pró-ativa. Os resultados mostraram que a personalidade pró-ativa impactou na adaptabilidade de carreira ($\beta = 0,87$, $t = 22,53$, $p < 0,001$) e que a autoeficácia exerceu um papel mediador nesta relação ($\beta = 0,38$, $p = 0,002$). Os autores verificam que tal resultado pode estar atrelado ao fato da autoeficácia para escolha profissional e adaptabilidade de carreira estarem envolvidos com o processo de autorregulação de um indivíduo.

Na pesquisa de Sidiropoulou-Dimakakou, Argyropoulou, Drosos, Kaliris e Mikedaki (2015) um dos objetivos foi verificar como os estudantes universitários gregos pensam sobre ter adaptabilidade, autoeficácia e resiliência na carreira, além de verificar a relação entre eles. Os participantes responderam a CAAS (no formato adaptado à Grécia), uma medida de autoeficácia percebida para carreira e uma escala de resiliência. Os resultados indicaram que os

estudantes apresentaram maiores pontuações para a adaptabilidade. As correlações foram significativas de magnitudes moderadas e altas entre os escores totais da resiliência (r = 0,62, p < 0,01) e da autoeficácia percebida (r = 0,70, p < 0,01) com a adaptabilidade de carreira. Devido à forte relação encontrada entre os construtos, os autores indicam que programas de intervenção que busquem desenvolver essas habilidades podem beneficiar os estudantes universitários.

A pesquisa de Guan, Capezio, Restubog, Read, Lajom e Li (2016) investigou se as crenças tradicionais de um indivíduo exercem um papel moderador entre o apoio parental, a autoeficácia para escolha profissional e a adaptabilidade de carreira. Os participantes foram estudantes chineses, que responderam a pesquisa em dois momentos, havendo um intervalo de 18 meses entre as aplicações. Os instrumentos foram a CAAS-internacional, a CDSE, uma escala de apoio parental e outra medida de crenças tradicionais. Os resultados mostraram que na primeira aplicação houve uma correlação positiva de magnitude fraca entre o apoio parental e a autoeficácia para escolha profissional (r = 0,28, p < 0,001) e, na segunda aplicação com a adaptabilidade de carreira (r = 0,20, p < 0,001). Os autores verificaram com estes achados que as crenças tradicionais podem limitar as escolhas de carreira, pois ao serem elevadas, pode haver uma diminuição do impacto do apoio parental no desenvolvimento da autoeficácia para escolha profissional e na adaptabilidade de carreira.

Entre os estudos desenvolvidos nessa área, ainda estão aqueles que buscaram verificar o modelo de autogerenciamento de carreira. Lent et al. (2017) tiveram entre os seus objetivos testar o quanto as fontes de autoeficácia impactam nas crenças de autoeficácia e expectativas de resultados. Para tanto, os autores aplicaram três instrumentos avaliando cada um desses construtos em uma amostra de estudantes universitários. Os resultados indicaram que o modelo com os caminhos diretos entre os construtos não era tão adequado do que incluindo um caminho das fontes de experiência pessoal e indicadores emocionais positivos para a decisão de carreira.

Seguindo essa premissa, o conjunto das fontes explicaram 54% da variância nas crenças de autoeficácia, com valores de beta entre -0,04 (persuasão verbal) a 0,36 (experiência pessoal). Para as expectativas de resultados a variância explicada foi de 20%, com os betas entre -0,02 (indicadores emocionais positivos) a 0,18 (indicadores emocionais negativos. Do ponto de vista conceitual, nota-se que ter maior percepção dos sucessos e sentimentos positivos pode levar mais rapidamente a decisão de carreira.

Como visualizado nos estudos descritos anteriormente, apesar das diferenças a autoeficácia e a adaptabilidade de carreira são construtos que possuem a mesma função, que é promover o papel de agência no indivíduo, se revelando variáveis importantes para o desenvolvimento de carreira (Brown & Lent, 2016). Conforme exposto nas pesquisas, outro ponto nos modelos da TSCC (escolha e autogerenciamento de carreira) que merece destaque, refere-se às fontes de autoeficácia. Tais fontes podem ser identificadas nos modelos como parte das experiências de aprendizagem em que antecedem tanto as crenças de autoeficácia como também as expectativas de resultados (Lent et al., 2017; Moreira & Ambiel, 2018). No entanto, são escassos os estudos que investigam a relação entre fontes e adaptabilidade.

Avaliação das fontes de autoeficácia no domínio do desenvolvimento de carreira

Considerando a relevância das fontes de autoeficácia aplicada ao contexto de carreira, alguns instrumentos foram desenvolvidos para realizarem a sua avaliação. No âmbito internacional, Bike (2013) construiu a *Career Decision Learning Experiences Scale* (CDLE), que avalia a contribuição das fontes na tomada de decisão de carreira, tendo como principal referência desse contexto a CDSE (*Career Decision-Making Self-Efficacy Scale)*. A CDLE foi estruturada para avaliar as fontes de autoeficácia em cinco fatores, são eles, experiência pessoal, aprendizagem vicária, persuasão verbal, excitação emocional positiva e, excitação emocional negativa.

Para cada um desses fatores foi criado um enunciado diferente para avaliar o construto. Tal avaliação ocorre por meio do enunciado referente a cada fator (fonte de autoeficácia), por exemplo, "*Adults I admire have let me know I am capable of*", do que exatamente por cada item (que é composto por um conteúdo voltado para as atividades de tomada de decisão de carreira), como, "*using the internet to find information about occupations that interest me*". Foram elaborados um total de 25 itens - para cada enunciado/fonte -, todos relativos às atividades de tomada de decisão de carreira, que totalizaram 125 itens e que podem ser respondidos em escala Likert de 5 pontos. Após a construção do instrumento, se deu a coleta de dados com uma amostra de 929 estudantes universitários dos EUA (Bike, 2013).

Os dados foram verificados por meio da análise fatorial exploratória (AFE), inicialmente foi empregado o método das análises paralelas para verificar a quantidade de fatores a serem extraídos, além de se verificar o *scree plot* e *eigenvalues.* Na AFE foi utilizada a rotação promax, obtendo um índice de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) de 0,94. A solução com cinco fatores foi a mais adequada, mantidos 40 itens com 64,99% da variância explicada. A consistência interna foi levantada por meio do alfa de Cronbach, que variou de 0,83 a 0,96 para os fatores e 0,88 para o total da escala (Bike, 2013). Também se realizou uma análise fatorial confirmatória (AFC) com a versão final fornecida pela AFE. O modelo que se mostrou mais adequado foi com 40 itens, apresentando um qui-quadrado significativo, CFI = 0,89, RMSEA = 0,58 e SRMR = 0,05 (Bike, 2013).

A CDLE configura uma medida com propriedades psicométricas satisfatórias, com análises que corroboram as indicações da teoria usada para desenvolver a escala (Bike, 2013). Entretanto, uma limitação da escala se refere ao fato dela ser direcionada aos adultos, não atendendo à adolescência que se configura como o período crítico em que as escolhas profissionais ocorrem.

Mais recentemente, Lent et al. (2017) buscaram abordar as fontes de autoeficácia na predição das crenças de autoeficácia e expectativas de resultados envolvidas nas atividades de exploração e tomada de decisão de carreira. A proposta foi explorar o modelo de autogerenciamento de carreira da TSCC. Para tanto, os autores desenvolveram a *Career Exploration and Decision Learning Experiences* (CEDLE), com base nas postulações de Bandura e no instrumento construído por Bike (2013). Seguindo as indicações do estudo de Bike, a CEDLE foi estruturada em cinco fatores correspondentes às fontes de autoeficácia, com a última fonte de indicadores fisiológicos e emocionais dividida em duas dimensões, denominadas de emoção positiva e emoção negativa.

A CEDLE foi composta por 34 itens, com uma chave de resposta em escala Likert, com os fatores emoção positiva e emoção negativa respondidos em um formato diferente. Para cada item destinado a avaliar as reações emocionais e fisiológicas havia adjetivos tanto positivos (e.g. determinado) como negativos (e.g. nervoso), nos quais os respondentes deveriam pontuar de 1 (nada) a 5 (extremamente) o quanto eles vivenciaram tal reação (Lent et al., 2017).

Um total de 324 universitários participaram da pesquisa e após a coleta foi realizada uma AFE. Inicialmente, foi verificada a quantidade de fatores a serem extraídos pelas análises paralelas, além do *scree plot*, sendo sugerida uma extração de quatro a seis fatores. Utilizando uma rotação *direct oblimin* a melhor solução foi a de quatro fatores, com 55% da variância total explicada correspondentes às fontes de aprendizagem vicária, emoção positiva, emoção negativa e, agrupadas no mesmo fator, as fontes de persuasão verbal e experiência pessoal. No entanto, considerando o referencial teórico os autores rodaram uma AFC que apresentou o melhor modelo com cinco fatores com um total de 20 itens, considerando os seguintes valores: CFI = 0,97, RMSEA = 0,04 e SRMR = 0,06. A consistência interna, avaliada pelo alfa de Cronbach, variou entre 0,81 e 0,89 (Lent et al., 2017).

Apesar do modelo com cinco fatores ter sido encontrado conforme a construção inicial, os autores verificaram uma alta relação entre as fontes experiência pessoal e persuasão verbal. Eles afirmam que isso pode ter ocorrido pela forma como os itens foram elaborados ou pelo fato de que durante o processo de formação para a tomada de decisão de carreira, aqueles indivíduos com poucas experiências de sucesso tendem a considerar mais os julgamentos verbais que recebem de uma pessoa significativa para ele. Nesse instrumento também é possível notar que o formato diferenciado para responder às dimensões da fonte de indicadores fisiológicos é algo a ser questionado, pois poderá acarretar resultados por vezes enviesados, já que são respondidos de outra forma (Lent et al., 2017).

No âmbito brasileiro, Nunes e Noronha (2011a) apresentaram um instrumento para avaliar a autoeficácia e as suas fontes para atividades ocupacionais, denominada Escala de Autoeficácia para Atividades Ocupacionais (EAAOc). Esse instrumento é formado por duas seções, na primeira é realizada a avaliação da autoeficácia para atividades ocupacionais tendo como base a tipologia RIASEC acerca dos interesses profissionais de Holland. Essa tipologia se refere aos seis tipos de personalidade e ambiente profissional, que são: Realista, Investigativo, Artístico, Social, Empreendedor e Convencional. Dessa forma, a primeira seção da EAAOc é composta por seis fatores. Na segunda seção da escala é realizada a avaliação das fontes de autoeficácia, esses itens são respondidos tendo como referência um item da seção anterior, no qual o indivíduo acredita ter uma autoeficácia elevada.

Para a seção de fontes de autoeficácia foi realizada uma análise de componentes principais com rotação *direct oblimin* com um total de 58 itens. A análise do *scree plot* indicou a extração de três ou quatro componentes, porém o agrupamento dos itens não apresentava uma pertinência teórica. Uma estrutura com dois componentes então foi analisada, que apresentou um total de variância explicada de 31,6% e um conjunto com 46 itens adequados teoricamente, são eles, experiências autênticas (composta pelas fontes de experiência pessoal, persuasão

verbal e indicadores fisiológicos) e o segundo componente relativo à fonte de aprendizagem vicária. A consistência interna obtida pelo alfa de Cronbach foi de 0,95 e 0,87, respectivamente. Nesta escala a avaliação das fontes está relacionada a um item da primeira seção, além disso, as quatro fontes não são avaliadas separadamente (Nunes & Noronha, 2011). Apesar de se tratar de uma medida das fontes de autoeficácia, a EAAOc é voltada para o domínio das atividades ocupacionais e não para a escolha profissional.

As medidas para avaliação das fontes de autoeficácia disponíveis em contexto internacional se voltaram para o público universitário. Já no Brasil, tal medida não é elaborada com o referencial da TSCC. Tendo em vista isso, mais recentemente, Moreira et al. (2018) desenvolveram um instrumento para avaliar as fontes de autoeficácia no contexto da escolha profissional, após verificarem a ausência dessa medida tanto no cenário internacional como nacional. A construção da escala se deu a partir da necessidade de avaliar as fontes de autoeficácia relativas ao momento da escolha profissional, voltada principalmente ao público adolescente em período escolar.

A Escala de Fontes de Autoeficácia para Escolha Profissional (EFAEP) teve como embasamento teórico para a elaboração dos itens a Teoria Social Cognitiva (TSC), na qual foram consideradas as postulações a respeito das crenças e fontes de autoeficácia e, a Teoria Social Cognitiva de Carreira (TSCC), por apresentar a autoeficácia neste domínio de carreira. Além disso, também foi utilizado como modelo a EAE-EP por se tratar de uma medida da autoeficácia para escolha profissional e, a EAAOc, por possuir uma seção voltada à avaliação das fontes. Com estes referenciais, um total de 145 itens foram construídos. Já que muitos foram escritos para contemplar os quatro fatores da EAE-EP, uma grande quantidade de itens ficaram com conteúdo e enunciados parecidos. Após uma extensa revisão e estudo piloto, a versão para a coleta de dados ficou composta por 48 itens (Moreira et al., 2018).

O instrumento foi aplicado em uma amostra de 388 adolescentes provenientes dos três anos do ensino médio de escolas públicas e particulares. A primeira análise de componentes principais indicou a possibilidade de extração de até quatro componentes. No entanto, dois deles apresentaram um conjunto problemático com itens relativos a mais de uma fonte de autoeficácia. Devido a isso, uma revisão dos itens foi realizada na qual se observou que aqueles escritos para privilegiar a fonte de indicadores fisiológicos contemplavam principalmente as questões emocionais e afetivas quanto à escolha profissional e não as fisiológicas. Isso pode ter ocorrido principalmente pelo fato dos aspectos fisiológicos não ocorrerem isoladamente (Moreira et al., 2018).

Levando em conta tal situação, os autores optaram pela exclusão destes itens e procedeu-se uma nova análise de componentes principais com rotação *direct oblimin*, obtendo um KMO = 0,86 e um total de 25 itens. Anteriormente, a análise paralela indicou a extração de até três componentes, com uma variância total explicada de 40%. Com esta estrutura foram identificadas as seguintes fontes de autoeficácia: aprendizagem vicária (9 itens), persuasão verbal (7 itens) e experiência pessoal (9 itens). A consistência interna foi avaliada pelo alfa de Cronbach, que variou entre 0,73 e 0,81. As cargas fatoriais para o primeiro componente variaram entre 0,39 e 0,69, no segundo ficaram entre 0,38 e 0,85 e, no terceiro, entre 0,30 e 0,69. Apesar dos resultados encontrados indicarem a possibilidade de avaliar até três fontes de autoeficácia, nessa escala também não foi possível avaliar todas as quatro fontes separadamente, além disso, a fonte de indicadores fisiológicos ficou ausente (Moreira et al., 2018).

Todos os instrumentos apresentados que tiveram como objetivo avaliar as fontes de autoeficácia continham alguma limitação ou problemática importante, seja por corresponder a apenas um público ou por não avaliar todas as fontes. Pode ser provável que as problemáticas encontradas na avaliação do construto seja devido à dificuldade em se fazer isso, considerando

o processo de tradução e compreensão realizado. Contudo, desenvolver uma escala que se proponha a avaliar a percepção das fontes de autoeficácia quanto à escolha profissional em adolescentes é pertinente. Isso se deve principalmente ao fato dessas fontes serem as responsáveis pela formação das crenças de autoeficácia. A EFAEP tem esse propósito, ainda que apresente uma problemática pertinente.

Partindo desse ponto, a realização do presente estudo tornou-se relevante uma vez que, teve o intuito de apresentar uma nova versão da escala, com a realização de uma extensa revisão nos itens e construção de outros novos. Isso possibilitou o seu aprimoramento e a escala passou a ser denominada de EFAEP-II, por se tratar de uma segunda versão do instrumento. Devido a esse refinamento, evidências de validade foram obtidas, sendo elas baseadas no conteúdo, estrutura interna e na relação com outras variáveis, que foram a autoeficácia para escolha profissional e a adaptabilidade de carreira.

Como verificado nas pesquisas anteriormente descritas, as fontes de autoeficácia possuem um importante papel na formação das crenças de autoeficácia (Ambiel & Noronha, 2008; Restubog et al., 2010; Moreira & Ambiel, 2018). Portanto, conhecer a percepção dessas fontes pode ser relevante para o planejamento de intervenções, sobretudo no contexto da carreira, tanto com os estudantes universitários como com os alunos do ensino médio (Lopes & Teixeira, 2012; Lent & Brown, 2013). Tais fontes ainda podem ser um importante meio de se trabalhar com pessoas que tiveram poucas experiências no que se refere ao processo de exploração e tomada de decisão de carreira (Lent, Ezeofor, Morrison, Penn, & Ireland, 2016). Dessa forma, o segundo objetivo deste estudo foi desenvolver, aplicar e avaliar um programa de intervenção em orientação profissional com enfoque sociocognitivo. Compreende-se que a relevância deste trabalho se encontra principalmente na sua contribuição teórica e prática, apresentando uma ferramenta adequada em termos teóricos e psicométricos. Isso irá possibilitar

a realização de intervenções em carreira e com adolescentes, para auxiliá-los nos processos de escolhas e tomada de decisão e nas transições profissionais que futuramente poderão fazer

Intervenções no contexto da carreira

No que tange as intervenções em carreira, assim como em diversas áreas, a orientação profissional e de carreira (OPC) também passou por mudanças conforme o avanço da industrialização e da globalização, acompanhando as transformações que ocorreram no mundo do trabalho. Com a mudança da relação homem-trabalho, a forma de orientar as pessoas foi se alterando (Savickas et al., 2009). Antes o papel da OPC se concentrava principalmente em avaliar a capacidade do indivíduo, comparando-a com as exigidas por uma profissão, em que o sucesso de uma intervenção ocorria quando as características da pessoa se adequavam as demandas do trabalho (Borges & Yamammoto, 2004; Ribeiro & Uvaldo, 2007).

Ao longo do tempo essas avaliações foram se alterando. As atuações que anteriormente eram focadas nos resultados dos testes, principalmente os de aptidões e interesses foram assumindo outro caráter, voltando-se aos processos e à avaliação das variáveis psicológicas envolvidas nele, como indecisão, maturidade, autoeficácia, entre outros (Sparta, Bardagi, & Teixeira, 2006). Assim, novas concepções e teorias foram sendo formuladas, passando-se a compreensão da OPC como um processo dinâmico, que visa a facilitação da escolha e construção de uma carreira profissional, se configurando como algo que se inicia na infância e se estende ao longo da vida adulta (Savickas, 2011; Duarte, 2013).

Partindo-se da visão educacional, a evolução na prática da orientação também sugere que as intervenções neste contexto devem ocorrer em conjunto com as atividades escolares (Teixeira, 2008). Porém, a globalização trouxe a necessidade de se pensar novas possibilidades e espaços para a realização das intervenções em OPC, não ficando apenas focada na transição escola-trabalho. No que se refere às modalidades em que se pode desenvolver a OPC, há pelo

menos cinco níveis: 1. informação (e. g. discussões sobre cursos e profissões), 2. técnicas autoadministradas (e. g. serviços disponibilizados na internet), 3. Métodos alternativos (e. g. *workshops*, feira de profissões), 4. consulta psicológica em grupo (e. g. grupos estruturados ou não) e, 5. consulta psicológica individual (e. g. aplicação e interpretação de testes). De acordo com a demanda do indivíduo e do lugar em que se realizará o processo é que se define a melhor estratégia e nível de intervenção a ser aplicada (Bardagi & Albanaes, 2015).

Quanto ao processo de intervenção em OPC propriamente dito, ele diz respeito a "qualquer estratégia para ajudar um cliente a tomar e implementar decisões eficazes de carreira" (Spokane, 2004, p. 459). Ou seja, a intervenção em carreira tem o propósito de promover nas pessoas o autoconhecimento, a percepção das oportunidades, a aquisição de habilidades para buscar informações, a facilitação do processo de tomada de decisão e transição profissional, entre outras atividades que preparam as pessoas para desenvolverem suas carreiras (Teixeira, 2008; Melo-Silva, 2011).

Diferentes estratégias são empregadas para alcançar os objetivos de uma intervenção e com isso vem a necessidade de averiguar a qualidade delas. A avaliação de um programa consiste em um processo sistemático de captar informações sobre os resultados, efeitos e objetivos da intervenção empregada, com intenção de se tomar decisões sobre a sua manutenção, aprimoramento ou até mesmo eliminação (Fernández-Ballesteros, 2001, Pinto, 2010).

A avaliação das intervenções podem ser divididas em dois tipos: i) avaliação dos resultados (eficácia) e ii) avaliação de processos. O primeiro, centra-se nas mudanças ocorridas após a realização do programa, tendo por objetivo verificar se os resultados obtidos pelos clientes podem ser atribuídos ao que foi trabalhado nas sessões (Loureiro, 2012; Bardagi & Albanaes, 2015). Na avaliação dos resultados o foco está na eficácia das intervenções, em que se verifica o que o processo impactou aos participantes, os conhecimentos, a satisfação e as

competências que adquiriram. Essas avaliações podem ocorrer em três níveis: imediatos (resposta à uma ação do profissional), intermediários (verificações que ocorrem em diferentes momentos do programa) e distais (*follow-up*) (Heppner & Heppner, 2003; Taveira & Pinto, 2008).

No segundo tipo, voltado aos processos, a finalidade está em recolher informações dos participantes quanto ao que foi e está sendo aplicado, para que ajustes possam ser empregados para melhoria da intervenção proposta (Loureiro, 2012; Bardagi & Albanaes, 2015). A atenção é dada aos sentimentos, pensamentos, entre outras variáveis que ocorrem no decorrer do programa, tanto com o psicólogo como com o orientando. Ainda, verifica-se que há quatro importantes elementos que podem contribuir para a obtenção de um resultado positivo da intervenção e que estão envolvidos nos processos, são eles: a aliança terapêutica ou o estabelecimento de uma relação terapêutica de qualidade; o *insight* cognitivo; a experiência afetiva e; as expectativas do orientando (Heppner & Heppner, 2003; Taveira & Pinto, 2008; Bardagi & Albanaes, 2015).

Apenas ter conhecimento que uma mudança ocorreu pode não ser suficiente, é importante enquanto orientadores, saber como ocorre esse processo e o que está envolvido na facilitação e alcance do resultado efetivo. Entretanto, as pesquisas com este enfoque ainda são poucas, mesmo que um aumento gradual possa ser visualizado nas últimas duas décadas. No que diz respeito aos estudos que têm sido realizados, alguns se voltaram a verificar somente os resultados enquanto poucos avaliaram ambos os tipos (Heppner & Heppner, 2003; Bardagi & Albanaes, 2015).

Na pesquisa de Teixeira e Calado (2010), o objetivo foi analisar os resultados de um programa de educação para a carreira com jovens portugueses do 9º ano de escolaridade. A intervenção teve a intenção de promover as competências vocacionais, mais especificamente os processos de exploração e planejamento de carreira. Foram realizadas 12 sessões, que

trabalharam temáticas como: identificação dos problemas para se fazer uma escolha, análises dos fatores pessoais, o autoconhecimento, interesses, crenças, bem como informações quanto ao mercado de trabalho e emprego. Também se aplicou um questionário com 22 questões para identificar as competências vocacionais presentes nesta transição escolar. A análise dos resultados permitiu verificar que após os encontros houve uma mudança significativa nas médias de 18 itens, impactando mais especificamente nos aspectos relativos ao autoconhecimento, planejamento pessoal e informações sobre as opções profissionais e de formação.

Na pesquisa de Loureiro (2012) objetiva-se avaliar a eficácia e os processos de um Seminário de Gestão Pessoal da Carreira que buscou promover a adaptabilidade de carreira de estudantes universitários portugueses, que compuseram um grupo controle e um experimental. Para a verificação dos resultados do programa foram utilizados três instrumentos estruturados, quanto a avaliação do processo aplicou-se dois questionários, sendo um de recolha de dados qualitativos e o outro quantitativo. Nos achados relativos à avaliação dos resultados, verificou-se que os participantes apresentaram uma mudança significativa entre o pré e pós-teste, com um aumento na pontuação dos instrumentos utilizados e quando comparados ao grupo controle. As alterações indicaram melhoria na percepção das crenças quanto a exploração vocacional, planejamento e tomada de decisão. Nos dados referentes ao processo, as reações positivas foram progressivamente mais assinaladas, principalmente aquelas relativas ao autoconceito, clareza e apoio. Essas observações indicaram que ao longo das sessões e com o crescente envolvimento com a intervenção, os estudantes demonstraram maior autoconhecimento, compreensão e confiança.

A partir dos estudos verificados na literatura a respeito das avaliações das intervenções nota-se a sua relevância científica e prática, pois propicia tanto a compreensão da congruência entre os referenciais teóricos e os clientes, como tem o intuito de orientar o trabalho

desempenhado pelos psicólogos, assegurando a qualidade do trabalho realizado (Bardagi & Albanaes, 2015; Teixeira, 2008). Dada a importância dessa temática, alguns estudos têm se prestado a verificar por meio de revisões da literatura e metanálises as avaliações das intervenções de carreira, com o intuito de captar os procedimentos mais efetivos. No contexto brasileiro, essas avaliações ainda são pouco estruturadas, mesmo com o crescimento da OPC (Noronha & Ambiel, 2006; Bardagi & Albanaes, 2015).

Com base nesta lacuna em âmbito nacional, alguns autores realizaram uma revisão de literatura para averiguar o que se tem produzido a respeito desse tema. Compreendendo o período de 1994 a 2014, Bardagi e Albanaes (2015) encontraram 14 artigos e duas dissertações com esse foco. Nestes estudos se observou que houve um aumento das publicações com o passar do tempo e que a maioria avaliou os resultados ao invés do processo ou de ambos, priorizando as avaliações pré e pós-intervenção. Além disso, o principal construto mensurado nessas práticas foi a maturidade para escolha profissional.

Por outra perspectiva, porém na mesma direção, Ambiel, Barros, Pereira, Tofoli e Bacan (2017) realizaram uma revisão integrativa das avaliações de processos em OPC. Os autores estabeleceram um período de cinco anos para as publicações estrangeiras (2011-2015) e sem limite de tempo para as brasileiras, resultando no achado de seis artigos estrangeiros e sete brasileiros. Uma informação importante é que neste levantamento, alguns dos estudos já identificados por Bardagi e Albanaes (2015), foram também incluídos por Ambiel et al. (2017). Nas publicações brasileiras notou-se que uma parte delas teve como principal construto avaliado a maturidade para escolha profissional, além de avaliarem os processos por meio dos relatos dos participantes em pré e pós-intervenção. No tocante às publicações estrangeiras elas estavam centradas nas intervenções com adolescentes e na eficácia de diferentes aplicações da intervenção (computadorizado, em organizações). Em ambos os contextos houve estudos longitudinais.

Em outro estudo, realizado por Oliveira, Teixeira e Dias (2017), verifica-se as características das intervenções em carreira publicadas no período entre 2010 e 2014. Os autores levantaram um total de 17 artigos que tiveram as informações organizadas em quatro categorias, que foram: estrutura, público alvo, modelo teórico e avaliação da intervenção. A partir dessas categorias observou-se que dos estudos analisados o número de sessões variou de 1 a 18, com foco nos públicos adolescentes e adultos, e predominância dos referenciais teóricos sociocognitivo de carreira e dos interesses de Holland. Quanto a avaliação das intervenções, essas se concentraram no resultado, com avaliações pré e pós-teste. Com esses dados os autores concluíram que há uma diversidade de conteúdos e processos de intervenção realizados.

Ainda sobre as características das intervenções, Brown e Krane (2000) indicaram cinco ingredientes críticos para obter resultados mais satisfatórios nas intervenções de carreira, são eles: 1. pastas de trabalhos e exercícios escritos; 2. *feedback* individualizado; 3. exploração de informações profissionais; 4. modelagem; 5. disponibilizar atenção e suporte para a realização das escolhas. Posteriormente Brown et al. (2003) revisaram esse estudo reafirmando tais elementos críticos.

Na mesma direção, Spokane e Nguyen (2015) chegaram há algumas conclusões a partir da verificação de algumas metanálises a respeito da eficácia das intervenções. Eles notaram que nas pesquisas com amostras representativas verificou-se maior necessidade de assistência dos serviços de carreira. Também observaram que nos estudos controlados, os participantes que passaram pela intervenção apresentaram uma mudança significativa no pós-teste, com tamanhos de efeito médio. Além disso, compreenderam que cinco ou sete ingredientes principais são mais eficientes para alcançar o sucesso de uma intervenção e, a maioria desses programas são de curta duração. No que tange aos estudos com essa temática, ainda são poucos os que podem ser analisados, devido à baixa quantidade de informações sobre o desenvolvimento e avaliação desses processos interventivos. Por fim, os autores concluíram

que a ausência de manuais com as estratégias interventivas listadas dificulta a comparação e a afirmação de qual procedimento pode ser mais eficaz.

Na metanálise desenvolvida por Whiston, Li, Mitts e Wright (2017) o objetivo foi verificar as intervenções em escolha de carreira, analisando um total de 57 estudos publicados no período entre 1996 e 2015. O principal achado dos autores foi quanto ao tamanho do efeito das intervenções, com base nas medidas utilizadas na avaliação dos resultados (eficácia), em situações de pré e pós teste. Considerando todos os instrumentos o tamanho de efeito foi em média $d = 0,35$, porém, ao analisar separadamente, as intervenções que utilizaram a autoeficácia para escolha profissional ($n = 32$) apresentaram a maior média do tamanho de efeito ($d = 0,45$). O aumento de pesquisas com este construto pode ter ocorrido devido ao crescente interesse na abordagem sociocognitiva de carreira, mas também à disponibilização de instrumentos psicométricos adequados para verificar a eficácia das intervenções.

Os autores também verificaram os ingredientes críticos nos processos interventivos. Eles sugeriram que resultados mais satisfatórios podem ser encontrados nos protocolos que: busquem promover a autoeficácia para tomada de decisão de carreira; contem com o suporte do orientador; desenvolvam atividades de clarificação de valores (também compreendido como um componente relacionado aos interesses profissionais); trabalhem em prol da psicoeducação (uma forma de ensinar o orientando a tomar decisões); ocorram em até cinco encontros, em sessões individuais, grupais ou em sala de aula; realizem atividades de exploração vocacional e reconhecimento de experiências pessoais (semelhante a uma das fontes de autoeficácia). As colocações desses autores são as referências mais atuais a respeito desses ingredientes críticos (Whiston et al., 2017).

As intervenções de carreira, como visto nesses estudos, devem ter o intuito de promover fatores pessoais como a autoestima e autoeficácia, mas também propiciar o acesso às informações de carreira, o encorajamento para realizarem e controlarem as escolhas, além de

trabalhar a flexibilidade com os planos futuros (Lopes & Teixeira, 2012). Como pontuado nas metanálises e revisões de literatura, alguns estudos estão sendo desenvolvidos com este intuito, de elaborar programas de intervenção que trabalhem principalmente as percepções de competência dos adolescentes no contexto de carreira (Silva, 2008).

No que diz respeito às intervenções que busquem promover a autoeficácia, destaca-se que elas devem contar no seu planejamento o trabalho com as fontes de autoeficácia. Abordando tais fontes é possível trabalhar as realizações pessoais (experiência pessoal), a modelação (aprendizagem vicária), disponibilizar o apoio e incentivo (persuasão verbal) e gerir a ansiedade e aspectos emocionais (indicadores fisiológicos e emocionais). Nesses processos interventivos a fonte que mais se destaca é a de experiência pessoal, já a persuasão verbal é comumente trabalhada pelos orientadores. Abordando pelo menos essas duas fontes é possível ter uma perspectiva de resultados efetivos (Betz, 2004). Com base nesses pressupostos, dos ingredientes críticos de uma intervenção e da relevância das fontes nesses processos para promover a autoeficácia, alguns estudos foram desenvolvidos seguindo essas premissas.

Na pesquisa de Glessner, Rockinson-Szapkiw e Lopez (2017) buscou-se avaliar uma intervenção virtual e comunitária para promover a autoeficácia para a faculdade e escolha profissional em estudantes do ensino médio dos EUA. Duas medidas foram aplicadas em um pré e pós-teste nos grupos controle (n = 68) e experimental (n = 105). A intervenção foi baseada na TSC e TSCC, utilizando as fontes de autoeficácia como uma das estratégias de abordagem. O processo ocorreu em 4 dias, nos três primeiros houve a aplicação do programa online que abordou aspectos como autoconsciência, estabelecimento de metas, exploração e tomada de decisão. No último dia ocorreu a visita a uma universidade local, na qual o grupo teve contato com informações sobre os cursos, com os professores e alunos, trabalhando indiretamente as fontes de autoeficácia. As análises dos dados indicaram um aumento significativo nas pontuações dos alunos que passaram pela intervenção em ambos os instrumentos (autoeficácia

para faculdade: *M* (Pré) = 91,57, *M* (Pós) = 97,83; autoeficácia para escolha profissional: *M* (Pré) = 99,46, *M* (Pós) = 103,00). Os resultados corroboram as indicações de utilizar as fontes de autoeficácia como estratégia interventiva para promover a autoeficácia (Glessner et al. (2017).

O estudo de Falco e Summers (2019) também buscou avaliar uma intervenção em carreira, com o intuito de promover a autoeficácia para escolha profissional e para ciência, tecnologia, engenharia e matemática (STEM) em adolescentes meninas. Uma medida que avalia ambos os domínios da autoeficácia foi aplicada em um pré e pós-teste nos grupos controle e experimental (*n* = 44 em ambos os grupos). A intervenção ocorreu em 9 encontros com duração de 50 minutos cada, em que foram realizadas atividades didáticas e discussões. Nas 4 primeiras sessões foi trabalhada as informações quanto a carreira STEM, nas outras 4 abordou-se as fontes de autoeficácia e, na última centraram-se no estabelecimento de metas. Para o desenvolvimento das sessões ainda foram considerados os ingredientes críticos para uma intervenção proposto por Brown e Krane (2000). Os resultados indicaram mudanças significativas entre os grupos apenas no pós-teste, observando que a intervenção impactou mais fortemente na autoeficácia para escolha profissional. Os autores também ressaltam a importância de intervirem nas fontes para verificar mudanças na autoeficácia das adolescentes.

Na investigação de Miles e Naidoo (2017) o objetivo foi verificar o impacto de uma intervenção que desenvolveu a autoeficácia para escolha profissional de adolescentes africanos que estavam no ensino médio. A intervenção foi projetada em dois níveis, teórico e prático, com base nos referenciais das fontes de autoeficácia (Bandura, 1997) e dos ingredientes críticos (Brown & Krane, 2000), contando com técnicas empiricamente testadas. O programa consistiu em 6 sessões com duração de 1h30, totalizando 9h. Foram abordados 5 temas, que são correspondentes aos fatores da CDSE: autoconhecimento, exploração do mundo do trabalho, seleção de objetivos, superação de barreiras e planejamento de carreira. Foi aplicada a CDSE-

SF em pré e pós-teste nos grupos controle e experimental (*n* = 111 em ambos os grupos). Os resultados indicaram diferenças significativas com tamanho de efeito pequeno (*d* = 0,47), demonstrando um impacto positivo na autoeficácia dos alunos que passaram pela intervenção. Após 8 semanas da realização do pós-teste, uma nova aplicação foi realizada e as pontuações dos alunos do grupo experimental continuavam mais fortes que a do grupo controle. Os autores concluem que resultados eficazes podem ser obtidos em intervenções bem delineadas em termos práticos e teóricos.

Na mesma direção, Lam e Santos (2018) buscaram avaliar uma intervenção que objetivou promover a autoeficácia para escolha profissional e reduzir a indecisão e dificuldades na tomada de decisão de estudantes malaios de um curso preparatório para o vestibular. Com aplicações pré e pós-teste ocorrendo em quatro tempos (duas antes e duas depois da intervenção, com um intervalo de 4 semanas entre elas) em grupos controle (*n* = 121) e experimental (*n* = 128), foram utilizadas três medidas para avaliação dos construtos. A intervenção foi oferecida como um curso de carreira com 2h de duração em quatro semanas, totalizando 8h. Os autores estruturaram o curso seguindo as cinco competências de carreira de Crites – relativos aos fatores da CDSE –; as fontes de autoeficácia e; os ingredientes críticos colocados por Brown e Krane (2000). Após todas as aplicações verificou-se que a autoeficácia diminui antes da intervenção, mas apresentou um aumento significativo no pós-teste (entre a 2 e 3 aplicações). Para a indecisão e dificuldades na tomada de decisão houve um pequeno aumento no pré-teste, mas houve uma diminuição após o curso (entre a 2 e 3 aplicações). Com a verificação dos dados nota-se a eficiência de se considerar as fontes nos processos interventivos.

Os estudos descritos demonstram a importância das fontes de autoeficácia na promoção das crenças de autoeficácia, corroborando as postulações teóricas da TSC e TSCC. Apesar disso, em contexto nacional não foram encontrados estudos que buscassem avaliar intervenções que, dentre suas estratégias, estava a abordagem das fontes. Com isso, nota-se que ainda que o

trabalho com as fontes demonstre a efetividade dos resultados das intervenções, são poucos e recentes os estudos que têm se voltado a este propósito. Por fim, a fundamentação teórica aqui apresentada buscou apresentar os principais pressupostos teóricos da TSC e TSCC, além de expor as relações teóricas entre a adaptabilidade de carreira e a autoeficácia e, caracterizar o desenvolvimento e avaliação das intervenções de carreira, principalmente aquelas com enfoque sociocognitivo. Com base nesses referenciais o presente estudo foi delineado.

Objetivos

O principal objetivo deste estudo foi estruturar a Escala de Fontes de Autoeficácia para Escolha Profissional – versão II (EFAEP-II) e verificar suas propriedades psicométricas, cujos estudos iniciais, que originaram a EFAEP, foram apresentados anteriormente por Moreira et al. (2018). Também foi objetivo desta tese a elaboração e aplicação de um programa de orientação profissional com enfoque sociocognitivo. Para tanto, dois estudos foram realizados. O primeiro se propôs a buscar evidências de validade para a EFAEP-II, que foram definidas e conceituadas de acordo com as indicações dos *Standards for educational and psychological testing* (2014).

Assim, no Estudo 1, foram verificadas evidências de validade com base no conteúdo; na estrutura interna; e nas relações com variáveis externas, sendo elas a autoeficácia para escolha profissional e a adaptabilidade de carreira. Além de averiguar a precisão da escala. No Estudo 2, de caráter quase-experimental, houve o desenvolvimento, aplicação e avaliação de um programa de intervenção em orientação profissional com enfoque sociocognitivo, tendo o intuito de trabalhar as fontes de autoeficácia para promover as crenças de autoeficácia para escolha profissional. Além disso, também foi possível verificar a aplicabilidade da EFAEP em um processo interventivo, que foi estruturado a partir dos itens e referencial teórico que originou a escala.

Com base no referencial teórico que guiou esta pesquisa acerca das fontes e crenças de autoeficácia, bem como nos estudos iniciais realizados com a EFAEP, as seguintes hipóteses foram levantadas para o primeiro estudo: H1: a EFAEP-II, construída e revisada com base neste referencial teórico (TSC e TSCDC) pode avaliar as fontes de autoeficácia em fatores distintos; H2: que a EFAEP-II apresenta uma correlação positiva e significativa de todos os seus fatores com os componentes da Escala de Autoeficácia para Escolha Profissional (EAE-EP), se destacando principalmente as dimensões de Experiência Pessoal (EFAEP-II) com Autoavaliação (EAE-EP). Essa hipótese se deu com base principalmente no estudo de Moreira et al. (2018) em que tais resultados já foram observados.

As demais hipóteses desse primeiro estudo foram baseadas nos estudos já realizados com a CAAS e escalas de autoeficácia (Hirsch et al., 2015; Sidiropoulou-Dimakakou at al., 2015), assim, considerando a base teórica das fontes e crenças de autoeficácia (Bandura, 1997; Lent & Brown, 2013) e da adaptabilidade de carreira (Savickas & Porfeli, 2012) as seguintes hipóteses foram elaboradas, H3: a EFAEP-II apresenta correlação positiva e significativa de todos os seus fatores com as dimensões da Escala de Adaptabilidade de Carreira (*Career Adapt-Abilities Scale* – CAAS-Brasil), porém com magnitudes mais baixas; H4: as fontes de autoeficácia são melhores preditoras das crenças de autoeficácia do que da adaptabilidade de carreira.

Para o segundo estudo as hipóteses foram levantadas a partir do mesmo referencial teórico e também tendo como referência os estudos que realizaram intervenções com as fontes e crenças de autoeficácia (Glessner et al., 2017; Miles & Naidoo, 2017; Lam & Santos, 2018; Falco & Summers, 2019). Com isso, estabeleceu-se que H1: a intervenção tem impacto nas fontes de autoeficácia, que foram verificadas pela EFAEP-II; H2: a intervenção impacta na autoeficácia para escolha profissional, medida pela EAE-EP. Para atender a essas hipóteses, procedimentos de pré e pós-teste foram aplicados.

Estudo I

Escala de Fontes de Autoeficácia para Escolha Profissional – Versão II

Este estudo teve por objetivo estruturar a Escala de Fontes de Autoeficácia para Escolha Profissional - versão II (EFAEP-II) e verificar suas propriedades psicométricas. Para isso, o trabalho ocorreu em três etapas: a primeira voltada para a revisão da escala, a segunda para verificar evidências de validade com base no conteúdo e, a terceira, para buscar evidências de validade baseada na estrutura interna e na relação com variáveis externas, além de estimar a precisão.

Etapa 1

Esta etapa teve como objetivo a revisão para a EFAEP, que foi desenvolvida por Moreira et al. (2018). O instrumento apresentou um adequado funcionamento psicométrico, com bons índices de consistência interna e evidências de validade de estrutura interna e com variáveis externas. No entanto, a EFAEP apresentou na primeira versão uma limitação importante, como a ausência da avaliação da fonte de Indicadores Fisiológicos e Emocionais, que ocorreu devido aos itens não terem sido representativo das questões fisiológicas, priorizando apenas os estados emocionais e afetivos. Com isso, objetivou-se estruturar uma segunda versão do instrumento com a elaboração de novos itens e revisão dos já existentes.

Instrumento original

A EFAEP de Moreira et al. (2018) (anexo 1) visa avaliar as fontes de autoeficácia de estudantes do ensino médio, usadas para desenvolver ou reforçar as crenças de autoeficácia para se envolverem nas atividades de escolha profissional. Ela é composta por 25 itens, distribuídos

em três componentes, são eles: fonte de Aprendizagem Vicária, Persuasão Verbal e Experiência Pessoal. O primeiro, diz respeito às informações obtidas por meio da observação de outras pessoas realizando uma determinada tarefa relacionada à escolha profissional; o segundo, é relativo aos julgamentos verbais de pessoas que tenham uma importância para eles e que podem informá-los quanto à sua capacidade; já o terceiro se refere às interpretações que o jovem faz de suas experiências anteriores. A chave de resposta está em uma escala Likert, em que 1 significa "concorda pouco" e 5 "concorda muito".

Para chegar nesta estrutura foi realizada uma Análise de Componentes Principais. Seguindo as indicações da análise paralela, foram extraídos três componentes com 40% da variância explicada, e mantidos apenas os itens com carga fatorial acima de 0,30. A consistência interna foi obtida pelo alfa de Cronbach, o primeiro componente com 0,80; o segundo com 0,81 e, o terceiro, com 0,73. Assim, a escala apresentou evidências de validade com base na estrutura interna. A EFAEP também foi correlacionada com a Escala de Autoeficácia para Escolha Profissional (EAE-EP; Ambiel & Noronha, 2012b). Foram observadas correlações significativas e positivas, com magnitudes baixas e moderadas entre todos (Autoavaliação, Coleta de Informações Ocupacionais, Busca de Informações Profissionais Práticas, Planejamento de Futuro) os componentes das duas escalas, entre elas a que teve maior destaque foi a fonte de experiência pessoal com o componente planejamento de futuro da EAE-EP (r = 0,66). Com isso, a escala obteve evidências de validade com base na relação com variáveis externas (Moreira et al., 2018).

Desenvolvimento da segunda versão do instrumento

Inicialmente ocorreu a avaliação dos itens já existentes da EFAEP, que foi realizada pela autora desta pesquisa e aconteceu de duas formas: verificando a pertinência teórica do item e a carga fatorial obtida no estudo original de construção da escala. Para esta seleção foram

estabelecidos os seguintes critérios: selecionar os itens com cargas fatoriais mais elevadas (acima de 0,35) e considerar a pertinência do seu conteúdo. Do total de 25 itens que compuseram a versão inicial da EFAEP foram selecionados 18, sendo quatro da fonte de Experiência Pessoal, oito da fonte de Aprendizagem Vicária e seis da fonte de Persuasão Verbal. Estes itens passaram por mais uma revisão, com o intuito de verificar a escrita (ortografia, compreensão etc.) e adequação do conteúdo ao público e ao referencial teórico. Alterações nesses aspectos foram realizadas para aprimorá-los, o que culminou na modificação de praticamente todos os itens.

Após esse primeiro passo, de seleção dos itens já existentes, deu-se início a construção de novos itens para o aprimoramento da medida. Para esta fase, primeiro foi realizada uma revisão da literatura sobre as fontes de autoeficácia e das atividades que compõem o processo de escolha profissional, que serviu como base para compor o conteúdo dos itens. Além disso, também foi considerada a forma como o item seria construído, buscando sempre que possível deixar claro na afirmativa o processo específico da fonte de autoeficácia e a atividade que faz parte da escolha profissional.

Devido a EFAEP ter apresentado apenas três componentes e não ter nenhum voltado para a avaliação da fonte de indicadores fisiológicos, foi realizado um processo mais específico para a elaboração destes itens. De acordo com Bandura (1977), a fonte indicadores fisiológicos e emocionais corresponde ao estresse, ansiedade e estados de humor, sendo formada por questões emocionais e fisiológicas, que podem ser tanto positivas como negativas. Desta forma, as principais referências utilizadas para formular os itens foram os estudos de construção das escalas de Bike (2013) e Lent et al. (2017), que apresentaram essa fonte em duas dimensões, uma voltada para os aspectos e questões afetivas de polo positivo e outra para o negativo. Por exemplo, na CDLE, de Bike (2013), a avaliação ocorre pelo itens "*I feel anxious, nervous, afraid, or worried about..."* e "*I feel excited, enthusiastic, or inspired about...*", traduzidos

como “Sinto-me ansioso, nervoso, com medo ou preocupado sobre...” e “Sinto-me animado, entusiasmado ou inspirado sobre...” . Já na CEDLE, de Lent et al. (2017), estavam adjetivos como: *Determined, Inspired, Active, Upset*. Que foram traduzidos como: determinado, inspirado, ativo, chateado.

No presente estudo, também se optou por utilizar uma série de adjetivos positivos e negativos para guiar a formulação dos itens, como, preocupado, nervoso, feliz, empolgado, entre outros. Ao todo, considerando a construção de novos itens para todas as fontes, chegou-se a 58 novos itens, que juntamente com os 18 selecionados da versão inicial da EFAEP, totalizaram 76 itens. A fonte de Experiência Pessoal ficou com 15, as fontes de Aprendizagem Vicária e Persuasão Verbal contaram com 14 itens cada uma e, a fonte de Indicadores Fisiológicos e Emocionais composta com 18 itens no polo positivo e 15 no polo negativo. Essa versão da escala consta no anexo 2.

Etapa 2

Nesta etapa pretendeu-se obter a evidência de validade baseada no conteúdo para a EFAEP-II. Para alcançar tal objetivo realizou-se análise de juízes e coleta piloto. A análise de juízes aconteceu em dois momentos, antes e após a coleta piloto, sendo denominadas de 1 e 2. Tal procedimento foi realizado para tornar os itens ainda mais adequados ao referencial teórico, tanto das fontes, quanto ao domínio da escolha profissional.

Análise de Juízes 1

Método

Participantes

Participaram desta etapa três juízes, sexo feminino, doutoras com mais de dez anos de formação em psicologia e com conhecimento e experiência na avaliação da autoeficácia e de

suas fontes de informação no contexto do desenvolvimento de carreira. As participantes também possuem conhecimento em avaliação psicológica e elaboração de instrumentos psicológicos, além de já terem trabalhado com a área da orientação profissional e de carreira. A escolha das juízas ocorreu principalmente pela expertise delas quanto aos referencias utilizados para o desenvolvimento da escala e por já terem trabalhado na construção de instrumentos que avaliaram as crenças e fontes de autoeficácia.

Instrumentos

Escala de Fontes de Autoeficácia para Escolha Profissional (EFAEP-II) - versão construção – Anexo 2

Foi utilizada a versão revisada na etapa 1 deste estudo, que ficou composta por 76 itens. Eles estavam distribuídos nas quatro fontes de autoeficácia, sendo a última, de Indicadores Fisiológicos e Emocionais, dividida em duas dimensões.

Formulário para análise de juízes – Anexo 3

A análise de juízes aconteceu de acordo com o procedimento de Coeficiente de Validade de Conteúdo (CVC) proposto por Hernández-Nieto (2002). Neste procedimento cada item é avaliado em três dimensões, que são, clareza de linguagem, pertinência prática e relevância teórica, por meio de uma escala Likert de 5 pontos, em que 1 significa “pouquíssimo” e 5 “muitíssimo” adequado. Ainda há uma avaliação da dimensão teórica na qual os juízes devem indicar se o item corresponde ou não ao fator para o qual foi construído. Ao final do formulário também há um campo para que eles possam indicar possíveis sugestões.

No formulário enviado aos três juízes constava uma folha de rosto para a identificação, uma breve descrição deste estudo e do construto - autoeficácia e suas fontes - e uma

apresentação da EFAEP-II e seu estudo inicial. Na sequência estavam as instruções de como proceder a avaliação dos itens.

Procedimentos

O projeto foi encaminhado ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade São Francisco, com número CAAE 65674217.4.0000.5514 no qual recebeu o parecer aprovado (anexo 4). Após a aprovação, foram enviados por *e-mail* os formulários aos juízes, para que em um prazo de três semanas, eles pudessem fazer a avaliação dos itens. Todos receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) – anexo 5 –, que foi entregue assinado.

Procedimentos de análise de dados

As pontuações e respostas dos juízes foram incluídas em um planilha de dados eletrônica para serem analisadas de acordo com o CVC (Coeficiente de Validade de Conteúdo). A análise ocorreu em cinco etapas para cada uma das três dimensões avaliadas (clareza de linguagem, pertinência prática e relevância teórica).

Na primeira etapa é obtida a média das notas de cada item. Na segunda, é levantado o CVC inicial (CVCi) de cada item. Na terceira, é calculado o erro (Pei), que terá a intenção de diminuir os vieses nas repostas dos juízes, ou seja, controlar a probabilidade de haver uma concordância aleatória entre eles. Na quarta, se calcula o CVC final dos itens (CVCc). Por fim, na quinta etapa, o CVC total (CVCt) em cada dimensão. Somente são mantidos os itens que apresentarem um CVCc maior que 0,80, porém quando pertinente e, dependendo do valor do CVCt, um item abaixo deste valor poderá ser mantido, desde que passe por uma reformulação de adequação conforme a indicação do juiz. Quanto à dimensão teórica, esta é analisada de forma qualitativa (Pasquali, 1999). No anexo 6 pode ser visualizado como acontece as análises.

Resultados

As pontuações decorrentes das avaliações dos juízes foram analisadas em uma planilha de dados eletrônica, na qual se procederam os cálculos matemáticos referentes às cinco etapas do CVC. Inicialmente, foi calculada a média das notas dos itens, na sequência se obteve o CVC inicial (CVCi), o erro (Pei) e, o CVCc, que fornece a avaliação final de cada item. Na sequência, foi obtido o CVCt, que concede a avaliação total de cada dimensão avaliada pelo CVC.

Esses dados foram levantados para as três dimensões avaliadas no CVC, que são, clareza de linguagem, pertinência prática e relevância teórica. Na Tabela 1 são apresentados os itens que apresentaram os valores abaixo de 0,80 e o valor do CVCt de cada dimensão. Para uma avaliação completa dos itens, também foram analisadas as observações que, eventualmente, os juízes deixaram para os itens.

Tabela 1

Cálculo do Coeficiente de Validade de Conteúdo (CVC) para a EFAEP-II

Dimensões de validação	Itens com CVCc abaixo de 0,80	CVCt
Clareza de Linguagem	2 = 0,63 14 = 0,63 15 = 0,69 42 = 0,76 43 = 0,76 53 = 0,69	0,89
Pertinência Prática	1 = 0,76 6 = 0,63 14 = 0,69 15 = 0,69 52 = 0,76 67 = 0,76	0,88
Relevância Teórica	1 = 0,76 14 = 0,69 15 = 0,69 67 = 0,76	0,89

Como pode ser visto na Tabela 1, as dimensões clareza de linguagem e pertinência prática foram as que apresentaram mais itens com um CVCc abaixo de 0,80 (n = 6), seguido pela dimensão Relevância Teórica (n = 4). Esses itens receberam pelo menos uma indicação de alteração. Nota-se, ainda, que alguns pontuaram baixo nos três critérios, o que também foi considerado na análise para a decisão da permanência deles ou não.

Na dimensão clareza de linguagem, os itens 2, 42, 43 e 53 foram reformulados de acordo com as observações dos juízes, que foram no sentido de adequar os itens ao público alvo (adolescentes), sendo mantidos na escala. Já na dimensão pertinência prática, apenas o item 6 permaneceu, após passar por uma reestruturação. Considerando o CVCc em todas as dimensões, as observações e os seus conteúdos, optou-se pela exclusão dos itens: 1, 14, 15, 52 e 67. É importante ressaltar que os demais itens da escala receberam um valor de CVCc satisfatório, acima de 0,80, com a maioria obtendo uma pontuação de 0,96. Quanto ao CVCt das três dimensões, todos ultrapassaram o ponto de corte, que é 0,80.

Um juiz se absteve da avaliação de 8 itens (20, 29, 39, 41, 66, 68, 72 e 76), que consequentemente não obtiveram um valor de CVCc, uma vez que, é necessário pelo menos três juízes para que este cálculo seja realizado (Hernandez-Nieto, 2002). Então, os itens foram mantidos para serem avaliados posteriormente por meio da coleta piloto. Por fim, com a primeira análise de juízes, realizada pelo método do CVC, foram excluídos cinco itens da EFAEP-II e 29 foram reformulados, permanecendo a escala com um total de 71 itens.

Com relação à dimensão teórica, ela foi avaliada em uma escala categórica, na qual os juízes indicaram se o item pertencia ou não a dimensão para o qual foi proposto. Novamente um juiz não forneceu a avaliação de 7 itens (29, 39, 41, 66, 68, 72 e 76) e os demais juízes não discordaram na avaliação que realizaram desses itens, logo a decisão final foi por mantê-los na dimensão que estavam desde a sua elaboração para posterior avaliação. Em apenas três itens um juiz discordou quanto a dimensão que o item pertencia (14, 19 e 20) e, apesar da

discordância, optou-se por manter os itens 19 e 20 nas dimensões de origem, para que eles fossem avaliados mais uma vez na análise de juízes 2. Já o item 14 foi excluído de acordo com as pontuações relatadas anteriormente.

Coleta piloto

Método

Participantes

A amostra foi composta por 31 adolescentes, sendo 64,5% do sexo feminino e 35,5% do masculino e idades entre 14 e 18 anos (*M* = 15,87; *DP* = 1,0). Os participantes foram todos de uma escola pública localizada no interior do estado de São Paulo. Destes alunos, 11 estavam matriculados no 1º ano do Ensino Médio, 9 no 2º ano e 11 no 3º ano.

Instrumentos

Escala de Fontes de Autoeficácia para Escolha Profissional (EFAEP-II) - versão coleta piloto - Anexo 7

Foi utilizada a versão revisada na etapa 1 e com as considerações decorrentes da análise de juízes 1 incorporadas. A escala estava composta por 71 itens, distribuídos nas quatro fontes, que são: Experiência Pessoal (12 itens); Aprendizagem Vicária (14 itens); Persuasão Verbal (14 itens); Indicadores Fisiológicos e Emocionais – Negativos (17 itens) e Positivos (14 itens). A chave de resposta estava em escala Likert, em que valores próximos de 1 significam que eles concordam pouco com a situação descrita no item e próximos de 5 que concordam muito.

Questionário para avaliação da EFAEP-II – Anexo 8

Ao final do instrumento foi disponibilizado um questionário para que os alunos pudessem avaliar a escala quanto a sua compreensão. As seguintes questões foram inseridas:

“Teve alguma palavra que você não conhecia?”; “Alguma questão (item) não ficou clara pra você, se sim, qual foi (indique o número da questão)?; “As instruções para o preenchimento do teste ficaram claras pra você?” e; “Você teria mais alguma sugestão sobre as questões ou para o teste no geral?”.

Procedimentos

A coleta ocorreu mediante a autorização da escola e entrega do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) assinado por um dos pais ou responsável quando o estudante era menor de 18 anos ou por ele mesmo quando maior de 18 anos, e a assinatura no Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) pelo próprio estudante, esses documentos constam nos anexos 9 e 10. A aplicação do instrumento aconteceu de forma coletiva, em horário previamente combinado com a escola em uma sala de aula separada para este procedimento. Os alunos levaram uma hora para responder a escala e o questionário para verificar a compreensão dos itens, assim que finalizaram houve um breve momento de conversa com eles para buscar conhecer mais especificamente as dúvidas que surgiram ao responder o instrumento.

Procedimentos de análise de dados

Inicialmente uma análise descritiva foi realizada para caracterizar a amostra, por meio do programa estatístico *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS v.20). As respostas dos alunos a cada uma das perguntas do questionário de avaliação da EFAEP-II foram lidas na íntegra e analisadas de forma qualitativa, sendo agrupadas de acordo com a semelhança do seu conteúdo. As dúvidas e sugestões foram anotadas para apreciação.

Resultados

Em relação à primeira pergunta: “Teve alguma palavra que você não conhecia?”, a maioria dos alunos não demonstrou dificuldades. Apenas um estudante manifestou desconhecer a palavra “treineiro”, presente no item 48 (Já participei de vestibulares e/ou ENEM como treineiro). Além dele, outros adolescentes manifestaram não compreender o uso dessa palavra ao serem questionados verbalmente sobre alguma dúvida no momento de responder a escala. Tendo em vista tais indicações, escrita e verbal, o item 48 foi alterado com a exclusão da palavra “treineiro”.

Na segunda pergunta, “Alguma questão (item) não ficou clara pra você, se sim, qual foi (indique o número da questão)?”, a maior parte dos alunos relatou que a semelhança entre os itens causava confusão para eles no momento da resposta. Eles indicaram os itens que estavam parecidos, muitas vezes fazendo a anotação no próprio protocolo de aplicação da EFAEP-II. Na Tabela 2, são apresentados os itens considerados semelhantes segundo a avaliação dos alunos, na coluna “Quantidade de indicações” consta a quantidade de alunos que indicaram aqueles itens semelhantes. Também é possível verificar que alguns itens foram indicados como semelhantes com mais de um item, como é o caso do item 16 (indicado semelhança com o 10 e 50).

Tabela 2

Itens semelhantes indicados pelos participantes da coleta piloto

Itens semelhantes	Quantidade de indicações
17. Fico ansioso ao pensar na prova do ENEM e/ou vestibular que pretendo fazer **27. Fico tenso (a) toda vez que penso em prestar um vestibular e/ou ENEM**	5
16. Fico animado(a) sempre que me informo sobre o curso que quero fazer **10. Fico animado(a) toda vez que penso na profissão que quero ter**	5
71. Participar de atividades de escolha profissional me deixa estressado **15. Quando participo de uma atividade para a escolha profissional me sinto angustiado(a)**	5

Itens semelhantes	Quantidade de indicações
21. Me assusta quando tenho que pensar no meu futuro profissional 23. Pensar no meu futuro profissional me deixa triste	3
4. Sinto-me aflito(a) toda vez que penso no meu futuro 9. Pensar na escolha por uma profissão ou curso superior me deixa angustiado(a)	3
11. Meus professores me incentivam a pensar sobre o meu futuro profissional 34. Me deixa inspirado refletir e pensar no meu futuro profissional	2
26. Minha família costuma dizer que fica orgulhosa pela forma que me preocupo com o meu futuro 68. Costumo receber elogios da minha família pela forma como penso na minha escolha profissional	2
6. Sei como posso obter informações sobre quanto um profissional pode ganhar **12. Conheço o retorno financeiro que a profissão que gosto pode me oferecer**	2
16. Fico animado(a) sempre que me informo sobre o curso que quero fazer **50. Fico contente sempre que falo sobre a profissão que quero ter**	2
4. Sinto-me aflito(a) toda vez que penso no meu futuro **21. Me assusta quando tenho que pensar no meu futuro profissional**	2
53. Um profissional da área que pretendo seguir me disse que tenho habilidades para esta profissão **59. Um profissional que admiro já me falou que possuo potencial para seguir a profissão que eu quero**	1
28. Me deixa entusiasmado(a) participar de atividades sobre a escolha de um curso ou profissão 34. Me deixa inspirado refletir e pensar no meu futuro profissional	1
8. Costumo receber elogios pela maneira como realizo pesquisas sobre cursos e profissões 9. Pensar na escolha por uma profissão ou curso superior me deixa angustiado(a)	1
8. Costumo receber elogios pela maneira como realizo pesquisas sobre cursos e profissões **32. Geralmente recebo elogios pela maneira como eu planejo o meu futuro**	1
4. Sinto-me aflito(a) toda vez que penso no meu futuro **57. Tomar uma decisão por uma profissão ou curso superior me deixa ansioso(a)**	1
41. Eu percebo que tenho habilidades parecidas com as dos profissionais da área que pretendo seguir 61. Consigo comparar as minhas habilidades com as dos profissionais que admiro	1

*Itens em negrito: Foram mantidos para a versão final da escala

Como pode ser observado na Tabela 2, muitos itens apresentavam conteúdos parecidos, por exemplo, o 17 e 27; 16 e 10; 71 e 15, indicados por cinco adolescentes. Ainda é possível

observar que houve itens que foram indicados como semelhantes por três, dois e um aluno. Todos foram analisados novamente, considerando o conteúdo e a estrutura, ou seja, se estavam contendo a avaliação da fonte de autoeficácia relativa à uma atividade de escolha profissional e, se estava bem formulado, com verbos e palavras adequadas. Optou-se por manter aquele que atendia a esses critérios (4, 8, 10, 11, 12, 15, 21, 26, 27, 28, 32, 50, 57, 59).

Quanto aos itens 4 e 21; 8 e 32; 4 e 57, acredita-se que os participantes tenham notado apenas a semelhança do início da frase (item), indicando-os como parecidos. Quando avaliados posteriormente pela autora deste estudo, verificou-se que eles versavam sobre aspectos diferentes e optou-se por mantê-los. Porém, esses itens passaram por uma nova revisão de conteúdo e estrutura da frase, e alterações foram necessárias para adequá-los e torná-los mais claros para a próxima aplicação. Os itens 41 e 61 foram avaliados pelos critérios e em relação aos demais itens da escala e, tomou-se a decisão de excluí-los, pois ainda que reformulados estariam com conteúdo repetitivos. Após essas análises, foram excluídos os itens: 6, 9, 16, 17, 23, 34, 41, 53, 61, 68 e 71. Os itens que permaneceram na escala estão em negrito na Tabela 3.

Alguns itens, segundo os adolescentes, estavam confusos, que foram o 2, 6, 12, 13, 48 e 51, com os itens 6 e 13 ressaltados por dois estudantes e os demais por apenas um aluno. Uma análise minuciosa destes itens foi realizada, colocando como critério de permanência a adequação do conteúdo e estrutura. Desses itens, o 6 já havia sido excluído com base na avaliação anterior e, o item 13, não atendeu aos critérios e foi excluído.

Na sequência do questionário, na pergunta três “As instruções para o preenchimento do teste ficaram claras pra você?”, os estudantes expressaram de maneira escrita e verbal ao final da aplicação que a chave de resposta poderia ser diferente, pois em vários itens a pontuação “concordo pouco” não representava adequadamente a resposta deles. As sugestões foram em torno de ser inserido um uma variação entre dois polos, um negativo e um positivo, por exemplo, “não; pouco; mais ou menos e muito” ou “não; talvez e sim”. Uma aluna chegou a

listar os itens para o qual usou o 1 (concordo pouco) como “não”, para exemplificar a dificuldade na resposta.

Foi possível observar que algumas atividades representadas nos itens não tinham acontecido com os participantes, levando-os a uma dificuldade em responder ao item por não terem vivenciado a situação. Devido a isso e com base nas observações dos adolescentes, a chave de resposta foi alterada, com o intuito de deixá-la mais clara. As sugestões dadas pelos participantes não cabiam para realizar a avaliação das fontes de autoeficácia, então buscou-se considerar a indicação de um polo negativo e outro positivo. A chave de resposta foi alterada para 1 - discordo totalmente, 2 - discordo, 3 - neutro, 4 -concordo e 5 - concordo totalmente.

Por fim, na questão 4 “Você teria mais alguma sugestão sobre as questões ou para o teste no geral?”, os alunos concentraram as respostas em quatro vertentes: 1. Sobre a necessidade de haver itens variados; 2. Muitos itens relativos ao futuro; 3. A semelhança entre os itens e, 4. A constância no uso dos termos “alegre” e “irritado”. Todas essas indicações foram atendidas por meio das revisões que foram realizadas a partir da resposta dos alunos às questões anteriores para a avaliação da escala.

Além dessas pontuações, três alunos fizeram indicações mais específicas nas frases, como a inclusão de uma palavra no item 64, que foi “ou melhor”. Também foi realizada a sugestão de inserir um item que mostre o apoio ou não da família sobre a escolha profissional e, se o estudante já escolheu uma área para trabalhar e teve o apoio da família para isso. Estas pontuações também foram consideradas quando cada item foi novamente analisado.

De um total de 71 itens que foram avaliados nessa etapa, 12 foram excluídos a partir das pontuações dos adolescentes (6, 9, 13, 16, 17, 23, 34, 41, 53, 61, 68 e 71) e um total de 25 itens passaram por algum tipo de reformulação e adequação. A escala finalizou com 59 itens distribuídos nas quatro fontes, são elas: Experiência Pessoal (11 itens); Aprendizagem Vicária

(11 itens); Persuasão Verbal (12 itens); Indicadores Fisiológicos e Emocionais – Negativos (13 itens) e Positivos (12 itens).

Nota-se que a realização da coleta piloto contribuiu para o aprimoramento da escala, eliminando prováveis itens problemáticos. No entanto, foram diversas as alterações realizadas, assim buscou-se realizar uma segunda análise de juízes para uma última verificação da clareza, objetividade e adequação do instrumento ao público proposto.

Análise de Juízes 2

Método

Participantes

Para esta análise foram convidados quatro juízes, sendo todas do sexo feminino. As juízas são doutoras com mais de 20 anos de formação, com conhecimento e experiência quanto a avaliação das crenças e fontes de autoeficácia, bem como da Teoria Social Cognitiva (TSC) e da Teoria Social Cognitiva de Carreira (TSCC), referenciais teóricos que guiaram a estruturação da EFAEP-II. Além disso, também possuem conhecimento em avaliação psicológica e de construção de instrumentos. As juízas selecionadas para está segunda análise são diferentes das que foram convidadas para a análise de juízes 1. Além disso, optou-se por nesta fase convidar profissionais com maior propriedade a respeito das teorias que embasaram a construção dos itens da escala, de forma que elas pudessem verificar a pertinência e coerência dos itens com o referencial teórico.

Instrumentos

Escala de Fontes de Autoeficácia para Escolha Profissional (EFAEP-II) - versão pós coleta piloto – Anexo 11

A versão aqui utilizada foi a resultante do processo da primeira análise de juízes e coleta piloto. Composta por 59 itens, distribuídos nas quatro fontes de autoeficácia. A chave de resposta incorporada para esta versão foi em formato Likert distribuídos da seguinte forma: 1 - "discordo totalmente", 2 - "discordo", 3 - "neutro", 4 - "concordo" e 5 - "concordo totalmente".

Ao final do instrumento foi enviado um resumo da presente pesquisa, uma breve descrição do construto avaliado e dos estudos iniciais da EFAEP-II. Também continha no documento as instruções para avaliação da escala, que foram: "Convidamos você para realizar a análise dos itens da Escala de Fontes de Autoeficácia para Escolha Profissional (EFAEP-II). A sua análise deve ser de forma qualitativa, indicando o que cada item pode melhorar quanto a sua Estrutura (se o item está formulado adequadamente, principalmente quanto ao uso dos verbos e palavras) e Conteúdo (se o item está avaliando a fonte de autoeficácia relativa à uma atividade de escolha profissional) para tornar-se mais adequado na avaliação das fontes de autoeficácia".

Procedimentos

Inicialmente, foi realizado o convite por *e-mail*. Após confirmarem a participação, foi encaminhado o instrumento com as instruções para avaliação. As participantes tiveram um prazo de três semanas para devolverem o instrumento avaliado, juntamente com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) – anexo 5 – assinado. Com o intuito de verificar se as alterações realizadas após as observações realizadas estavam adequadas, o instrumento foi encaminhado novamente para as quatro juízas, que avaliaram as mudanças em um prazo de duas semanas.

Procedimentos de análise de dados

Buscou-se realizar uma avaliação qualitativa dos itens, priorizando os comentários e observações que cada juiz deixou. As observações foram organizadas em uma planilha Excel, em que todas as sugestões foram analisadas e aquelas mais pertinentes incorporadas.

Resultados

As observações, sugestões e comentários deixados pelos juízes para cada um dos itens da escala seguiram dois focos, assim como recomendado nas instruções para avaliação. Ou seja, priorizaram a estrutura, avaliando se o item estava claro, objetivo e com os verbos e palavras adequados e, o conteúdo, verificando se continha no item a correta indicação da fonte de autoeficácia relativa a uma atividade de escolha profissional.

No que tange as avaliações da estrutura, os principais comentários e sugestões foram para a alteração do início das frases (itens). Por exemplo, o item "Eu me assusto quando tenho que pensar no meu futuro profissional" foi alterado para "Me assusta quando tenho que pensar no meu futuro profissional". De acordo com as indicações deixadas, é preferível que o item fique com uma escrita mais simplificada, visando facilitar a compreensão dos adolescentes, público alvo do instrumento, de forma que eles possam ler e conseguir se identificar com a atividade.

No que se refere às alterações de conteúdo, alguns itens passaram por pequenas reformulações para adequação à fonte de autoeficácia e/ou atividade para escolha profissional e para destacar a ação em si apresentada. Por exemplo, o item "É interessante conhecer a atividade desempenhada por um profissional que admiro" foi alterado para "Eu procuro conhecer a atividade desempenhada por um profissional que admiro".

Além desses e de outros itens, uma mudança importante ocorreu nos que pertencem a fonte de Experiência Pessoal, que recebeu diversas indicações de alteração. Os comentários dos juízes se concentraram, principalmente, no fato dos itens não estarem representando

adequadamente uma experiência passada (fosse ela de sucesso ou fracasso) que o adolescente já pudesse ter realizado sobre escolher uma profissão. Com base nisso, retomou-se o referencial teórico e novos itens foram criados para a fonte de Experiência Pessoal.

Por fim, um total de 29 itens (referentes as fontes de Aprendizagem Vicária, Persuasão Verbal, Indicadores Fisiológicos e Emocionais) foram reformulados, além dos 11 itens da fonte de Experiência Pessoal que foram reescritos. Também se optou pela exclusão de dois itens de Indicadores Fisiológicos e Emocionais – Negativos que continham conteúdos repetitivos aos demais, são eles: “Sinto-me aflito toda vez que penso no meu futuro” e “Pensar nas habilidades necessárias para a profissão que pretendo seguir, me deixa tenso”.

A escala ficou composta por 57 itens, distribuídos de forma equivalente nas fontes Experiência Pessoal (11 itens); Aprendizagem Vicária (11 itens); Persuasão Verbal (12 itens); Indicadores Fisiológicos e Emocionais – Negativos (11 itens) e Positivos (12 itens). Após essas modificações a escala foi novamente encaminhada aos juízes para verificação das mudanças realizadas.

A nova apreciação da EFAEP-II pelos juízes contou com importantes pontuações, todas relacionadas a estrutura do item, para torná-lo mais adequado a realidade e linguagem do público alvo. Ao todo foram reformulados 20 itens. Além disso, os juízes indicaram a alteração de dimensão de um item da fonte de Experiência Pessoal para a de Aprendizagem Vicária, é ele “Já comparei as minhas habilidades com as do profissional da área do meu interesse e elas são parecidas”. Essa alteração, no entanto, demonstrou que esse item estava muito semelhante ao “Tenho observado que os profissionais da área do meu interesse possuem habilidades semelhantes às minhas”. Devido a semelhança, este último foi excluído e mantido o anterior, que foi migrado de fonte.

Com a intenção de deixar as fontes com uma quantidade de itens equivalente e por conta das diversas alterações, quatro itens novos foram escritos para as fontes de Experiência Pessoal,

Aprendizagem Vicária, Indicadores Fisiológicos e Emocionais – Negativos. Esses itens não passaram por nova avaliação de juízes e nem público alvo, eles podem ser visualizados na Tabela 3.

Tabela 3

Novos itens construídos para a EFAEP-II

Item	Fonte de Autoeficácia
- Eu já precisei defender os meus objetivos para o futuro e obtive sucesso - Tive um bom desempenho em um curso que fiz na área que pretendo trabalhar	Fonte de Experiência Pessoal
- Costumo assistir vídeos sobre as profissões para saber mais a respeito delas	Fonte de Aprendizagem Vicária
- Não me sinto confortável para falar sobre cursos e profissões	Fonte de Indicadores Fisiológicos e Emocionais - Negativos

Após a análise de juízes 2 que contou com duas etapas de apreciação dos itens, a escala foi finalizada. A EFAEP-II ficou composta por 60 itens. As quatro fontes de autoeficácia, com a fonte de Indicadores Fisiológicos e Emocionais dividida em dois polos, um positivo e o outro negativo, ficaram respectivamente com 12 itens. Quanto a chave de resposta, essa se manteve inalterada.

Etapa 3

Nesta etapa foram verificadas evidências de validade baseadas na estrutura interna, por meio da análise fatorial da EFAEP-II. Também se obteve as evidências de validade com base nas relações com variáveis externas, sendo analisada a relação da EFAEP-II com a Escala de

Autoeficácia para Escolha Profissional (EAE-EP) e com a versão adaptada para o contexto brasileiro da *Career Adapt-Abilities Scale* (CAAS-Brasil).

Método

Participantes

A amostra deste estudo foi composta por 1.500 adolescentes, com idades de 14 a 22 anos (*M* = 16,94; *DP* = 1,54), sendo 60,8% do sexo feminino e 39,2% do masculino. Os estudantes foram provenientes de três estados brasileiros, são eles: São Paulo (*n* = 948; 63,2%), Rio Grande do Sul (*n* = 487; 32,5%) e Pernambuco (*n* = 65, 4,3%). A maioria estava cursando o Ensino Médio (72,9%), com 16,7% no 1º ano, 23,5% no 2º ano e, 32,7% no 3º ano. Desses estudantes (*n* = 1.093), 93,2% estavam matriculados em escolas públicas e 6,8% em colégios particulares. Uma parte dos jovens já havia terminado o ensino médio e não estava estudando (26%), eles foram provenientes de uma organização que visa ingressar o jovem no mercado de trabalho. Por fim, alguns alunos estavam no cursinho pré-vestibular (1,1%).

Instrumentos

Escala de Fontes de Autoeficácia para Escolha Profissional (EFAEP-II) – versão coleta de dados – Anexo 12

A versão da EFAEP-II utilizada é decorrente das etapas anteriores, de revisão e construção de itens e busca por evidência de validade de conteúdo. Esta escala tem por objetivo avaliar as fontes de autoeficácia para escolha profissional de adolescentes, tal avaliação permite identificar a fonte mais percebida pelo adolescente neste período de escolha por uma profissão.

A EFAEP-II ficou composta por 60 itens que estão distribuídos nas quatro fontes de autoeficácia, com 12 itens cada uma, são elas: Experiência Pessoal; Aprendizagem Vicária; Persuasão Verbal; Indicadores Fisiológicos e Emocionais – Negativos e Positivos. A chave de

resposta utilizada foi em formato Likert, graduando entre 1-discordo totalmente, 2 - discordo, 3 - neutro, 4 - concordo e 5-concordo totalmente.

Escala de Autoeficácia para Escolha Profissional (EAE-EP) – Anexo 13

A EAE-EP de Ambiel e Noronha (2012b) avalia as crenças dos adolescentes quanto a sua capacidade para se envolverem em tarefas relacionadas à escolha profissional. É composta por 47 itens, distribuídos em quatro fatores, que são, respectivamente, autoeficácia para autoavaliação, coleta de informações ocupacionais, busca de informações profissionais práticas e planejamento de futuro, além de um escore geral.

O fator 1 diz respeito às crenças quanto à capacidade para escolher uma profissão a partir do conhecimento que a pessoa tem de si, contendo 17 itens. O fator 2 avalia o quanto o indivíduo acredita que pode buscar informações sobre profissões por diversos meios, contém 11 itens. O fator 3 verifica as crenças das pessoas de que elas podem, por meio das relações interpessoais, obter informações a respeito de profissões, também sendo avaliada por 11 itens. Já o fator 4, se refere ao quanto a pessoa acredita que no momento da escolha profissional pode considerar questões como formação e exercício da profissão, focando a questão financeira, agrupando 8 itens. O escore geral traz uma avaliação global das crenças de autoeficácia para escolha profissional. A chave de resposta é em escala do tipo Likert de quatro pontos, em que 1 é “pouco” e 4 “muito”, sendo 2 e 3 uma graduação entre os extremos.

No estudo original da escala foi verificada a estrutura interna dela por meio da análise fatorial, utilizando uma amostra de estudantes das três séries do ensino médio. O conjunto com quatro dimensões foi o mais adequado, com uma variância explicada de 40,6%. A precisão verificada por meio do alfa de Cronbach variou entre 0,79 e 0,88 para os fatores e 0,94 para o escore geral. No presente estudo também se buscou avaliar a precisão da EAE-EP, que variou entre 0,80 e 0,88 para as dimensões e 0,88 para o escore geral.

Career Adapt-Abilities Scale (CAAS-Brasil) – Anexo 14

A *Career Adapt-Abilities Scale* (CAAS-Brasil) se trata de uma escala construída por um grupo de psicólogos vocacionais, em inglês, para que posteriormente ela pudesse ser traduzida para outras línguas. No Brasil, a CAAS foi traduzida e adaptada por Audibert e Teixeira (2015), tendo por objetivo avaliar as habilidades de uma pessoa para adaptar e gerenciar atividades críticas relacionadas às transições de carreira.

A sua tradução se deu a partir da versão de Portugal, e assim como a versão internacional, a CAAS-Brasil é composta por 24 itens, distribuídos em quatro dimensões, são elas: Preocupação, Controle, Curiosidade e Confiança. A chave de resposta é em escala Likert, em que 1 é "concordo muito pouco" e 5 "plenamente". Os autores realizaram uma análise fatorial confirmatória que forneceu a estrutura de quatro fatores, igualmente como é apresentada na versão internacional e portuguesa, portanto aplicável no contexto brasileiro. A precisão verificada pelos autores por meio do alfa de Cronbach variou entre 0,76 e 0,82 para os fatores e 0,91 no escore geral. No presente estudo também se avaliou a precisão da escala, os índices variaram entre 0,81 e 0,86 para as dimensões e 0,86 para o escore geral.

Questionário sociodemográfico – Anexo 15

Com o intuito de caracterizar a amostra, foi construído um questionário sociodemográfico. As seguintes informações foram obtidas: nome, sexo, idade, escolaridade – aqui o aluno podia informar se estava no Ensino Médio ou se não estava estudando –, tipo de escola, escolaridade dos pais.

Procedimentos

O projeto foi aprovado pelo CEP da Universidade São Francisco e as cartas de autorização das instituições participantes também foram obtidas. Finalizada as etapas 1 e 2

desse estudo, o contato com as escolas foi retomado para agendar os dias e horários das aplicações. As coletas somente aconteceram após a entrega do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) – anexo 16 – assinado por um dos pais ou responsável quando o estudante era menor de 18 anos ou por ele mesmo quando maior de 18 anos, e a assinatura no Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) – anexo 17 – pelo estudante.

Os instrumentos foram aplicados de maneira coletiva. Primeiramente eles responderam ao Questionário Sociodemográfico, em seguida, a Escala de Fontes de Autoeficácia para Escolha Profissional (EFAEP-II), a *Career Adapt-Abilities Scale* (CAAS-Brasil) e Escala de Autoeficácia para Escolha Profissional (EAE-EP). O tempo de aplicação foi de aproximadamente 40 minutos.

Procedimentos de análise de dados

Primeiramente os dados foram tabulados em uma planilha e analisados pelo programa estatístico *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS v.20), para caracterizar a amostra por meio da estatística descritiva. No software *Factor Analysis 10.8* realizou-se a Análise Fatorial Exploratória (AFE) para verificar a estrutura interna da EFAEP-II. No entanto, foi verificado se o conjunto de itens era fatorável por meio do índice de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) e do Teste de Esfericidade de Bartlett e, para determinar a quantidade de fatores, foi aplicado o método das Análises Paralelas (Timmerman & Lorenzo-Seva, 2011).

Na sequência, foram definidos os métodos de estimação fatorial, escolhido o estimador robusto dos mínimos quadrados ponderados (*Robust Diagonally Weighted Least Squares* - RDWLS) e, para a rotação fatorial foi selecionado o *Direct Oblimin*. As medidas de ajuste observadas para o instrumento foram: *Root-Mean-Square Error of Approximation* (RMSEA; valor de referência < 0,08), *Comparative Fit Index* (CFI, valor de referência > 0,90) e o *Tucker-Lewis Index* (TLI; valor de referência > 0,90) (Hu & Bentler, 1999). A precisão foi avaliada por

meio da consistência interna, com o coeficiente alfa de Cronbach, obtido no SPSS e interpretado segunda as pontuações de Cohen (1988), no qual são valores baixos (0,0 - 0,3), moderados (0,4 - 0,6) e altos (0,7 ou mais).

Para avaliar a associação entre os escores dos instrumentos foram realizadas análises de correlação de Pearson, em que se observou a significância e magnitude das correlações, interpretadas a partir das indicações de Cohen (1988), sendo consideradas baixas (0,0 - 0,3), moderadas (0,4 - 0,6) e altas (0,7 ou mais). Também foram realizadas análises de regressão linear múltipla em que foi aplicado o método *stepwise*, para verificar a capacidade preditiva das fontes de autoeficácia aos fatores da EAE-EP e da CAAS-Brasil. Essas análises ocorreram no SPSS v.20.

Resultados

Após a caracterização da amostra, deu-se início às análises para verificar a estrutura fatorial da EFAEP-II. A hipótese teórica seguida foi da presença de quatro ou cinco fatores, que seriam correspondentes às fontes de autoeficácia para escolha profissional. A hipótese de cinco fatores se deu pelo fato da fonte de Indicadores Fisiológicos e Emocionais ter sido estruturada em duas dimensões, sendo uma negativa e a outra positiva.

Foi testada a estrutura com cinco fatores, para tanto procedeu-se a Análise Fatorial Exploratória (AFE). Para essa configuração foi obtido um Teste de Bartlett significativo ($p <$ 0,001) e índice de KMO de 0,93 indicando que o conjunto de dados era fatorável. Já o total de variância explicada foi de 42,05. Apesar de ter sido pré-determinada a quantidade de fatores a serem extraídos, também se avaliou a sugestão do modelo por meio do método de extração das Análises Paralelas. Esse, por sua vez, sugeriu a extração de no máximo cinco (considerando a média) e seis fatores (considerando o percentil 95). Os índices de ajuste para a configuração

com cinco fatores foram todos considerados aceitáveis (RMSEA = 0,03; CFI = 0,98; TLI = 0,98) e as cargas fatoriais variaram entre 0,30 a 0,84.

Apesar da indicação de retenção de até cinco fatores, não foi identificado um agrupamento coerente dos itens com a perspectiva teórica. No fator 1 e 5 houve predominância dos itens da fonte de Indicadores Fisiológicos e Emocionais, sendo eles respectivamente, positivo e negativo. O fator 3 também teve predominância dos itens de Indicadores Fisiológicos e Emocionais (ambas as dimensões, positivo e negativo), porém também continha itens das fontes de Aprendizagem Vicária e Experiência Pessoal. Já o fator 2 e 4 reuniram itens de pelo menos três fontes, são elas Aprendizagem Vicária, Experiência Pessoal e Persuasão Verbal. Com essa estrutura não foi possível determinar o que cada fator estava de fato avaliando. Além disso, cinco itens apresentaram *cross-loading*, o que também dificultou a identificação do fator.

Uma nova AFE foi realizada, dessa vez foi solicitada a extração de quatro fatores, buscando seguir a expectativa teórica. Novamente os índices de ajuste foram aceitáveis (RMSEA = 0,04; CFI = 0,97; TLI = 0,97) e as cargas fatoriais variaram entre 0,30 a 0,83. Essa estrutura ficou muito semelhante a que foi realizada anteriormente, ou seja, os dois primeiros fatores tiveram predominância da fonte de Indicadores Fisiológicos e Emocionais (misturando itens de ambas as dimensões, positivo e negativo), o terceiro com predominância da fonte de Persuasão Verbal, mas carregando pelo menos um item das outras fontes e, o quarto fator, com a presença equivalente de itens das fontes de Aprendizagem Vicária, Experiência Pessoal e Persuasão Verbal. Nessa configuração também ocorreu *cross-loading* em nove itens.

Como a estrutura com cinco e quatro fatores não apresentou um agrupamento congruente do ponto de vista teórico, o que poderia ser causado por alguma discrepância ou pela quantidade de itens, foi realizada uma análise qualitativa deles a partir de uma Análise de Componentes Principais (ACP). Tal análise teve o intuito de gerar componentes para cada uma das fontes de autoeficácia, para verificar como os itens se agrupavam na fonte, por esse motivo

foi utilizada a ACP – que não diferencia a variância comum da específica –, ao invés da AFE – que considera apenas a variância comum –.

A ACP realizada com cada uma das fontes foi analisada de forma qualitativa, ou seja, foi observado como os itens se agrupavam e não a sua carga fatorial. Observou-se que os itens estavam muito semelhantes e que eles tendiam a se agrupar pelo conteúdo, apresentando pelo menos três componentes, sendo que um deles apresentava maior variabilidade de conteúdo. Por exemplo, na fonte de Persuasão Verbal o primeiro componente estava relacionado ao *feedback* de diversas pessoas, o segundo, voltado para o retorno da família e, o terceiro, relativo aos comentários dos professores. Dos três componentes, o primeiro continha itens mais variados, os demais estavam muito parecidos.

Para cada fonte buscou-se selecionar os melhores itens, seguindo três critérios: pertinência teórica, clareza da escrita do item e, adequação do item ao público alvo do instrumento (adolescentes). Com isso, na fonte de Experiência Pessoal, Aprendizagem Vicária e Persuasão Verbal foram escolhidos os itens que compuseram o mesmo componente e apresentavam maior variabilidade de conteúdo, além de atenderem aos critérios pré-estabelecidos, para cada fonte elegeu-se cinco itens. Na fonte de Indicadores Fisiológicos e Emocionais, também foram observados três componentes em cada uma das dimensões, Positiva e Negativa, ficando cada uma com três e cinco itens, respectivamente. Todos atenderam aos critérios de seleção.

Um total de 23 itens foi selecionado do montante inicial que compôs o instrumento. Uma nova AFE foi realizada com a hipótese de averiguar uma estrutura com quatro fatores, tal decisão foi tomada devido a quantidade reduzida de itens destinados à avaliação de cada fonte. O conjunto de dados foi novamente avaliado, o teste de Bartlett foi significativo ($p < 0,001$) e o índice de KMO de 0,91, indicando a fatoração dos itens. O total de variância explicada foi de 50,19%. Quanto à extração dos fatores, o método das Análises Paralelas indicou a

unidimensionalidade, no entanto, optou-se por seguir o que o modelo teórico indicava sobre a presença de quatro fontes distintas. Os índices de ajuste indicaram a adequação do modelo com valores aceitáveis (RMSEA = 0,03; CFI = 0,99; TLI = 0,98), as cargas fatoriais variaram de 0,30 a 0,69. Um único item não carregou em nenhuma fonte, foi ele "Considerar os aspectos positivos e negativos para escolher uma profissão é algo que faço bem".

Após a exclusão deste item, a AFE foi refeita. O teste de Bartlett foi significativo ($p < 0,001$) e o índice de KMO de 0,92, com um total de variância explicada de 51,29%. As Análises Paralelas dessa vez indicaram a presença de no máximo dois fatores, porém novamente manteve-se a extração de quatro. Os índices de ajuste apresentaram valores aceitáveis (RMSEA = 0,04; CFI = 0,99; TLI = 0,98) e as cargas fatoriais e distribuição dos itens nos fatores podem ser visualizadas na Tabela 4.

Tabela 4

Análise fatorial exploratória da EFAEP-II

Itens	EP	AV	PV	IFE
8- Participar de atividades sobre a escolha de um curso ou profissão me deixa animado (a)	0,02	*0,51*	0,11	**0,32**
14- Debater sobre profissões e curso superior me deixa à vontade	0,18	0,08	0,26	**0,41**
6- Ler e pesquisar sobre os cursos e profissões tem me causado tédio	-0,04	0,10	0,14	**0,52**
1- Quando participo de uma atividade para a escolha profissional acabo ficando estressado (a)	0,11	-0,18	-0,11	**0,60**
15- Não me sinto confortável para falar sobre cursos e profissões	0,08	-0,01	0,02	**0,65**
4- Me desanima participar de atividades para a escolha profissional	-0,03	0,10	-0,03	**0,68**
5- Realizar pesquisas na internet sobre cursos e profissões é algo que faço bem	-0,04	0,27	**0,44**	0,17
2- Geralmente as pessoas dizem que eu conheço bastante sobre cursos e profissões	0,06	-0,11	**0,65**	0,02
16- Dizem que sou curioso(a) por busca estar bem informado sobre as profissões e cursos	0,08	0,05	**0,65**	-0,05
9- As pessoas me falam que eu sou bom em buscar informações sobre as universidades, cursos e profissões	0,13	-0,01	**0,67**	-0,04

Itens	EP	AV	PV	IFE
22- Conhecer o trabalho de pessoas que admiro me ajuda a explorar os campos de atuação profissional	0,21	**0,31**	0,11	0,09
12- Observar como meus amigos estão planejando o futuro deles me ajuda a pensar no meu futuro	*0,36*	**0,32**	-0,20	-0,04
3- Fico empolgado(a) ao buscar informações sobre os cursos ou profissões	-0,04	**0,35**	*0,39*	0,26
17- Conversar com pessoas que fizeram o ENEM e tiveram bom desempenho me ajuda na preparação para esta prova	*0,35*	**0,36**	-0,07	0,09
7- Participar de palestras sobre uma área do meu interesse me ajuda a conhecer mais sobre esta profissão	0,11	**0,47**	-0,01	0,21
11- Tomar uma decisão por uma profissão e/ou curso superior me deixa ansioso(a)	0,04	**0,51**	0,04	-0,22
21- Procuro acompanhar a rotina dos meus familiares que estão fazendo um curso superior para saber sobre o funcionamento de uma faculdade	**0,32**	0,23	0,11	-0,08
20- As pessoas elogiam a minha preocupação com o meu futuro	**0,60**	0,06	0,20	-0,05
10- Sou habilidoso em traçar planos para a minha vida	**0,60**	-0,18	0,07	0,12
13- Recebo comentários bons por pensar no planejamento da minha vida depois do ensino médio	**0,61**	0,12	0,02	0,08
18- Fazer uma lista com os meus objetivos para o futuro já me ajudou a tomar algumas decisões	**0,51**	0,10	-0,01	0,02
19- Sou eficiente em montar uma lista com as minhas habilidades	**0,51**	-0,15	0,21	0,01
Eigenvalue	6,55	1,96	1,52	1,26
Alfa	0,73	0,61	0,71	0,74
Correlações entre os fatores				
	EP	AV	PV	IFE
Experiência Pessoal	1			
Aprendizagem Vicária	0,23	1		
Persuasão Verbal	0,57	0,28	1	
Indicadores Fisiológicos e Emocionais	0,37	0,36	0,33	1

Nota: itens em negrito indicam os fatores onde eles foram alocados
Legenda: Experiência Pessoal (EP), Aprendizagem Vicária (AV), Persuasão Verbal (PV), Indicadores Fisiológicos e Emocionais (IFE).

Na Tabela 4 é possível notar como ficou a estrutura fatorial da EFAEP-II. O agrupamento apresentado foi o que mais correspondeu à expectativa teórica, com quatro fatores avaliando, respectivamente, as fontes de Experiência Pessoal, Aprendizagem Vicária, Persuasão Verbal e Indicadores Fisiológicos e Emocionais. Em relação aos itens, mais

especificamente, era esperado a ocorrência de *cross-loading*, ou seja, carga fatorial alta em dois fatores, devido a semelhança e proximidade dos itens. A carga fatorial dos itens variaram entre 0,31 e 0,68, tendo ocorrido *cross-loading* em alguns itens. Destes, apenas o item 17 permaneceu no fator no qual apresentou o maior valor, os demais itens, 3, 8 e 12, permaneceram nas fontes para o qual eles faziam maior sentido teoricamente e considerando que as atividades ali descritas correspondiam mais aos fatores que eles foram agrupados.

Apesar da estrutura fatorial ter correspondido a expectativa teórica, nota-se que alguns itens não apresentaram carga fatorial mais alta na fonte para a qual eles foram inicialmente elaborados. No primeiro fator, Experiência Pessoal, os itens 13 e 20 eram voltados para a fonte de Persuasão Verbal e, o 21, para Aprendizagem Vicária. No segundo fator, Aprendizagem Vicária, os itens 3 e 11 foram escritos para a fonte de Indicadores Fisiológicos e Emocionais. Já no terceiro fator, Persuasão Verbal, o item 5 foi elaborado para avaliar a Experiência Pessoal. Teoricamente tal situação pode ser explicada pelo fato dessas fontes de autoeficácia para escolha profissional atuarem independente e simultaneamente, possibilitando que algumas situações descritas nos itens sejam remetidas a mais de uma fonte. Com isso, ainda que eles tenham carregado em outras fontes que não o de sua origem, alguns podem ser interpretados no fator que carregaram, como pode ser visto na Tabela 5.

Tabela 5

Compreensão dos itens nos fatores

Item	Explicação
Fonte de Experiência Pessoal	
13- Recebo comentários bons por pensar no planejamento da minha vida depois do ensino médio 20- As pessoas elogiam a minha preocupação com o meu futuro	Esses itens, ainda que tragam uma conotação de *feedback* e observação de outrem, também relatam um comportamento realizado pelo adolescente, de planejar e se preocupar com o futuro. Isso pode caracterizar uma experiência de sucesso quanto a escolha de uma profissão.
21- Procuro acompanhar a rotina dos meus familiares que estão fazendo um curso superior para saber sobre o funcionamento de uma faculdade	
Fonte de Aprendizagem Vicária	
3- Fico empolgado(a) ao buscar informações sobre os cursos ou profissões 11- Tomar uma decisão por uma profissão e/ou curso superior me deixa ansioso(a)	Nota-se nesses itens que, apesar dos adjetivos caracterizando um estado emocional, há o comportamento de fazer algo já realizado por outra pessoa, ou seja, um modelo já visualizado.

Também foi avaliada a precisão dos fatores por meio da consistência interna, utilizando o coeficiente alfa de Cronbach, que variou entre 0,61 e 0,74. Tais valores são considerados de impacto moderado, porém, ainda que não tenham sido tão altos, eles demonstram que a EFAEP possui uma consistência interna aceitável. O valor mais expressivo foi obtido para a fonte de Indicadores Fisiológicos e Emocionais e, o mais baixo, para a fonte de Aprendizagem Vicária. Com os resultados relatados, é possível verificar a evidência de validade de estrutura interna para a EFAEP-II, uma vez que, nota-se um modelo com propriedades psicométricas aceitáveis que demonstram a capacidade do instrumento de avaliar as fontes de autoeficácia para escolha profissional, atendendo à primeira hipótese levantada para esse estudo.

Dando continuidade às análises para responder às hipóteses elaboradas, o próximo passo foi verificar a relação entre os fatores da EFAEP-II com os da EAE-EP, que avaliam as crenças de autoeficácia para escolha profissional e, com as dimensões da CAAS-Brasil, que avaliam a

adaptabilidade de carreira. As hipóteses levantadas para esse estudo foram: H1: a EFAEP-II apresentar uma correlação positiva e significativa de todos os seus fatores com os componentes da EAE-EP, se destacando principalmente as dimensões de Experiência Pessoal (EFAEP-II) com Autoavaliação (EAE-EP); e a EFAEP-II apresentar uma correlação positiva e significativa de todos os seus fatores com as dimensões da CAAS, sendo as de maior destaque com a dimensão Confiança da CAAS. Na Tabela 6 são apresentadas as correlações

Tabela 6

Correlação entre os fatores da EFAEP-II, EAE-EP e CAAS-Brasil

		EAE-EP					CAAS				
		AA	CIO	BIPP	PF	EG	Preo.	Cont.	Cur.	Conf.	EG
EFAEP-II	EP	0,55	0,49	0,45	0,39	0,54	0,55	0,37	0,41	0,38	0,51
	AV	0,35	0,46	0,40	0,38	0,46	0,32	0,16	0,30	0,20	0,29
	PV	0,43	0,50	0,37	0,39	0,49	0,40	0,26	0,41	0,29	0,41
	IFE	0,39	0,47	0,35	0,34	0,45	0,42	0,27	0,32	0,28	0,39

* Todas as correlações foram significativas ao nível de $p < 0,01$

Legenda: Experiência Pessoal (EP), Aprendizagem Vicária (AV), Persuasão Verbal (PV), Indicadores Fisiológicos e Emocionais (IFE) – Autoavaliação (AA), Coleta de Informações Ocupacionais (CIO), Busca de Informações Profissionais Práticas (BIPP), Planejamento de Futuro (PF) – Preocupação (Preo.), Controle (Cont.), Curiosidade (Cur.), Confiança (Conf.) e Escore Geral (EG).

As correlações entre os instrumentos foram estatisticamente significativas, com as magnitudes moderadas, segundo Cohen (1988). O valor mais alto pôde ser observado entre a fonte de Experiência Pessoal e a autoeficácia para Autoavaliação da EAE-EP, que indica que quanto maior a percepção do adolescente das suas experiências de sucesso, mais ele acredita na sua capacidade para se autoavaliar e fazer uma escolha por uma profissão. Ainda é possível verificar que as correlações com magnitudes mais elevadas foram entre os fatores que possuem algum tipo de proximidade, como as fontes de Aprendizagem Vicária e Persuasão Verbal com

o componente Coleta de Informações Ocupacionais da EAE-EP, que se refere a busca de informações por diversos meios e estratégias.

Nas relações entre as fontes de autoeficácia e adaptabilidade de carreira as magnitudes foram baixas e moderadas de acordo com Cohen (1988), como já era teoricamente esperado. O valor mais alto foi entre a fonte de Experiência Pessoal e a dimensão Preocupação da CAAS-Brasil, que demostra que quanto maior a percepção das experiências anteriores quanto a tomada de decisão por uma profissão, mais o adolescente se preocupa e cuida de sua carreira.

Seguindo a sequência de análises para atender às hipóteses do estudo, foi realizada uma regressão linear múltipla para verificar o poder preditivo das fontes de autoeficácia quanto às crenças de autoeficácia e adaptabilidade de carreira. A hipótese é que as fontes sejam melhores preditoras das crenças do que da adaptabilidade. Os resultados da regressão entre a EFAEP-II e EAE-EP são apresentados na Tabela 7.

Tabela 7

Regressão linear múltipla dos fatores da EFAEP-II predizendo as dimensões da EAE-EP

			B	EP	β	*t*	*p*
AA	$R^2_{adj} = 0,35$	Constante	1,31	0,07		19,68	0,000
		EP	0,29	0,02	0,41	15,72	0,000
		IFE	0,13	0,02	0,17	7,16	0,000
		PV	0,10	0,02	0,14	5,36	0,000
CIO	$R^2_{adj} = 0,39$	Constante	0,42	0,09		4,81	0,000
		PV	0,21	0,02	0,25	9,79	0,000
		IFE	0,19	0,02	0,21	8,65	0,000
		EP	0,16	0,02	0,18	7,06	0,000
		AV	0,18	0,03	0,17	7,03	0,000
BIPP	$R^2_{adj} = 0,26$	Constante	0,53	0,10		5,17	0,000
		EP	0,24	0,03	0,26	9,19	0,000
		AV	0,20	0,03	0,18	6,55	0,000
		IFE	0,11	0,03	0,11	4,16	0,000
		PV	0,10	0,03	0,11	3,89	0,000

			B	EP	β	*t*	*p*
PF	$R^2_{adj} = 0,24$	Constante	1,29	0,09		14,16	0,000
		EP	0,13	0,02	0,16	5,49	0,000
		AV	0,17	0,03	0,17	6,30	0,000
		PV	0,14	0,02	0,18	6,42	0,000
		IFE	0,10	0,02	0,12	4,35	0,000
EG	$R^2_{adj} = 0,40$	Constante	0,88	0,07		12,28	0,000
		EP	0,20	0,02	0,29	11,16	0,000
		IFE	0,13	0,02	0,17	7,22	0,000
		PV	0,14	0,02	0,19	7,80	0,000
		AV	0,14	0,02	0,17	6,81	0,000

Legenda: Autoavaliação (AA), Coleta de Informações Ocupacionais (CIO), Busca de Informações Profissionais Práticas (BIPP), Planejamento de Futuro (PF) e Escore Geral (EG).

Conforme os dados expostos na Tabela 7, o conjunto com as quatro fontes de autoeficácia explicaram 39% da variância em Coleta de Informações Ocupacionais, 26% em Busca de Informações Profissionais Práticas, 24% em Planejamento de Futuro e, 40% do Escore Geral da EAE-EP. Para Autoavaliação 35% da variância foi explicada pelas fontes Experiência Pessoal, Indicadores Fisiológicos e Emocionais e Persuasão Verbal, nessa dimensão a fonte de Aprendizagem Vicária não contribui para a explicação do modelo.

Também se observa na Tabela 7 que a fonte de Experiência Pessoal foi a de maior poder preditivo em duas dimensões da EAE-EP, são elas, Autoavaliação (AA – β = 0,41) e Busca de Informações Profissionais Práticas (BIPP – β = 0,26), além do escore geral (EG – β = 0,29). Esses dados informam que conforme o aumento de um determinado valor nas fontes, um ponto poderá aumentar nas crenças de autoeficácia, indicando que as fontes são importantes preditoras da autoeficácia. Dando continuidade às análises, foram realizadas as regressões para a EFAEP-II e a CAAS-Brasil, os resultados podem ser visualizados na Tabela 8.

Tabela 8

Regressão linear múltipla dos fatores da EFAEP-II predizendo as dimensões da CAAS-Brasil

			B	EP	β	*t*	*p*
Preocupação	R^2_{adj} = 0,35	Constante	0,71	0,10		6,87	0,000
		EP	0,45	0,03	**0,41**	15,78	0,000
		IFE	0,26	0,03	0,22	9,17	0,000
		PV	0,10	0,03	0,09	3,51	0,000
Controle	R^2_{adj} = 0,16	Constante	2,13	0,13		16,44	0,000
		EP	0,33	0,03	**0,31**	10,21	0,000
		IFE	0,18	0,03	0,15	5,37	0,000
		AV	-0,11	0,04	-0,08	-2,82	0,005
		PV	0,07	0,03	0,06	2,18	0,030
Curiosidade	R^2_{adj} = 0,23	Constante	1,26	0,11		11,46	0,000
		PV	0,25	0,03	**0,24**	8,39	0,000
		EP	0,24	0,03	0,22	7,94	0,000
		IFE	0,16	0,03	0,14	5,25	0,000
Confiança	R^2_{adj} = 0,16	Constante	1,96	0,11		17,93	0,000
		EP	0,28	0,03	**0,27**	9,36	0,000
		IFE	0,15	0,03	0,14	5,05	0,000
		PV	0,09	0,03	0,08	2,86	0,004
Escore Geral	R^2_{adj} = 0,31	Constante	1,47	0,09		16,94	0,000
		EP	0,32	0,02	**0,36**	13,37	0,000
		IFE	0,18	0,02	0,18	7,52	0,000
		PV	0,12	0,02	0,14	5,18	0,000

Legenda: Experiência Pessoal (EP), Aprendizagem Vicária (AV), Persuasão Verbal (PV), Indicadores Fisiológicos e Emocionais (IFE).

Como pode ser visto na Tabela 8, somente para a dimensão Controle é que que as quatro fontes de autoeficácia explicaram 16% da variância encontrada. Nas demais dimensões, apenas as fontes de Experiência Pessoal, Indicadores Fisiológicos e Emocionais e Persuasão Verbal é que explicaram 35% da variância em Preocupação, 23% em Curiosidade, 16% em Confiança e 31% no Escore Geral. Novamente se observou que a fonte de Aprendizagem Vicária não foi um fator contributivo para o modelo.

Novamente, a fonte de autoeficácia com maior poder preditivo para adaptabilidade de carreira foi a Experiência Pessoal em relação a Preocupação (β = 0,41), Controle (β = 0,31), Confiança (β = 0,27) e o escore geral (β = 0,31). Esses resultados indicam que a mudança na

pontuação das fontes poderá ocasionar a alteração na pontuação das crenças de autoeficácia para a escolha profissional.

Discussão

O principal objetivo deste estudo foi estruturar a segunda versão da EFAEP e verificar suas propriedades psicométricas. Com isso, foi exposto todo o processo de aprimoramento da escala que se deu em três etapas. As duas primeiras buscaram realizar o refinamento dos itens da versão inicial da EFAEP para minimizar os problemas encontrados referente a sua principal limitação, que foi a ausência da fonte de indicadores fisiológicos e emocionais na sua estrutura (Moreira et al., 2018). Após a seleção e adequação dos itens já existentes, foram elaborados novos itens que ocorreu de acordo com os referenciais teóricos (TSC e TSCC) e domínio inserido (escolha profissional). Na sequência procedimentos sistemáticos para a verificar a adequação dos itens foram empregados, como a análise de juízes em duas fases e a coleta piloto.

As análises de juízes e a coleta piloto integraram a segunda etapa desse estudo, em que foi possível obter um processo detalhado de revisão dos itens. A avaliação dos itens por juízes com expertise nos referenciais teóricos da escala (TSC/TSCDC), na prática da orientação profissional e construção de instrumentos possibilitou obter itens que estivessem mais congruentes do ponto de vista teórico e prático. Da mesma forma, obter as avaliações dos adolescentes, público alvo da escala, proporcionou deixar o instrumento mais coerente com a compreensão e realidade dos jovens do ensino médio.

Com isso, após essas etapas foi possível obter as evidências de validade de conteúdo para a EFAEP-II. Isso ocorreu devido a escala ter sido submetida à procedimentos que visaram adequar seus itens, tornando-a possível de ser aplicada e vir a fazer a avaliação das fontes de autoeficácia para escolha profissional.

A terceira etapa deste estudo teve o intuito de verificar a estrutura fatorial da escala, seguindo um procedimento de análise de dados inspirado no que foi realizado por Bike (2013) e Lent et al. (2017), utilizando métodos estatísticos mais robustos para obtenção dos fatores. Inicialmente, procurou-se seguir o mesmo procedimento desses autores, testando uma estrutura com cinco fatores, devido a fonte de indicadores fisiológicos e emocionais estar dividida em duas dimensões (positiva e negativa). Entretanto, no presente estudo não foi observada uma composição organizada de acordo com as fontes de autoeficácia, o que também não ocorreu quando testada a estrutura com quatro fatores com a totalidade de itens construídos para a EFAEP-II. Tal descompasso pode ter ocorrido por conta da quantidade de itens existentes e a semelhança entre eles, o que aconteceu de forma parecida com a versão original da EFAEP (Moreira et al., 2018), em que não foi obtido um agrupamento com a totalidade dos itens elaborados inicialmente. Desta forma, tanto na versão original, como na EFAEP-II, somente após a exclusão dos itens semelhantes e problemáticos é que foi possível obter os fatores.

No decorrer desta etapa, algumas decisões precisaram ser tomadas pela autora desse estudo, tendo em conta a dificuldade de obter uma estrutura fatorial adequada do ponto de vista teórico e estatístico. Tais decisões levaram a persistência em verificar uma estrutura fatorial de acordo com o referencial teórico da escala, em que as fontes de autoeficácia são apresentadas em quatro fontes distintas (Bandura, 1997). Além disso, os instrumentos internacionais foram a principal referência quanto a identificação deste agrupamento. Portanto, algumas recomendações estatísticas como, a indicação das Análises Paralelas sobre a quantidade máxima de fatores a serem extraídos, não foram completamente consideradas ao se realizar a AFE.

Apesar de tal decisão, a composição fatorial obtida pela EFAEP-II apresentou ajustes adequados estatisticamente que vão ao encontro dos relatados nos instrumentos internacionais CDLE (Bike, 2013) e CEDLE (Lent et al., 2017), com todos os valores de acordo com os

referenciais psicométricos. Assim, foi possível encontrar uma organização dos itens em quatro fatores com cada um correspondendo a uma fonte de autoeficácia. Porém, houve itens que tiveram melhor carga fatorial em fontes para os quais não foram construídos, como na fonte de experiência pessoal, aprendizagem vicária e persuasão verbal. Essa questão também foi observada nas análises realizadas com a CEDLE (Lent et al., 2017) que inicialmente teve essas fontes agrupadas no mesmo fator e, na Escala de Autoeficácia para Atividades Ocupacionais (Nunes & Noronha, 2011), que reúne as fontes de experiência pessoal e persuasão verbal na mesma dimensão.

Uma explicação para o ocorrido com esses itens da EFAEP-II se refere à ambiguidade deles, que conforme explicado anteriormente nos resultados, continham aspectos interpretáveis em ambas as fontes. Outro ponto, se refere aos adolescentes que na maioria das vezes não passaram por situações de escolha de carreira e podem considerar mais os julgamentos verbais no processo de decisão do que as experiências pessoais (Bandura, 1997; Lent et al., 2017). Também é preciso retomar que as fontes de autoeficácia podem tanto atuar individualmente como simultaneamente, pois se referem a situações que nem sempre são realizadas de forma isolada (Bandura, 1997). Esses aspectos podem, portanto, justificar a aproximação e relação entre esses itens/fatores.

Um dado importante a ser discutido se refere às dificuldades encontradas na elaboração de instrumentos de fontes e crenças de autoeficácia e sua posterior verificação estrutural. As escalas existentes para avaliar as fontes de autoeficácia e relatadas neste estudo – CEDLE, CDLE, EAAOc e EFAEP – apresentaram no decorrer da sua estruturação alguma dificuldade na obtenção de uma composição fatorial de acordo com o referencial teórico e estatístico para a construção de instrumentos (Nunes & Noronha, 2011; Bike, 2013; Lent et al., 2017; Moreira et al., 2018). Da mesma forma, a principal escala para a avaliação das crenças de autoeficácia para tomada de decisão de carreira (CDSE) não apresentou na adaptação brasileira (Dantas &

Azzi, 2015) a mesma configuração fatorial e, a EAE-EP, também estruturada com base na CDSE, não obteve a mesma quantidade de fatores (Ambiel & Noronha, 2012a).

No que se refere a fidedignidade obtida para a EFAEP-II, os valores encontrados, apesar de adequados segundo Cohen (1988), não foram altos o que pode ser explicado devido a quantidade de itens no instrumento. Nas escalas estrangeiras (Bike, 2013; Lent et al., 2017) e na EAAOc (Nunes & Noronha, 2011) a precisão apresentou valores altos, porém na versão original da EFAEP foi considerada moderada o que continuou sendo observado na nova versão, mesmo com o refinamento realizado (Moreira et al., 2018).

Apesar das decisões que foram tomadas para verificar a estrutura da escala, considerando mais o ponto de vista teórico do que o psicométrico, é possível verificar uma estrutura fatorial para a EFAEP e a sua precisão. Com isso, verifica-se evidências de validade de estrutura interna para a EFAEP-II, corroborando a hipótese levantada, de que o instrumento pudesse avaliar as fontes de autoeficácia para escolha profissional em fatores distintos. Apesar disso, indica-se que essa versão da escala seja novamente revisada e passe por novas análises de dados, testando outros agrupamentos, a fim de torná-la ainda mais adequada estatisticamente.

Atendendo aos demais objetivos deste estudo, foram investigadas as correlações entre as fontes de autoeficácia com as crenças de autoeficácia para escolha profissional e com a adaptabilidade de carreira. As correlações obtidas entre as medidas que avaliaram esses construtos foram todas significativas e positivas, indicando a proximidade teórica entre eles. A autoeficácia e a adaptabilidade de carreira possuem definição e objetivos distintos, enquanto a primeira se refere ao quanto as pessoas acreditam que podem se engajar nas atividades de escolha profissional, a segunda se refere a maneira com que esses indivíduos lidam com as atividades de desenvolvimento de carreira (Ambiel & Noronha, 2012a, Savickas & Porfeli,

2012). Apesar de distintas, ambas estão envolvidas na forma como as pessoas exercem seu papel de agência (Brown & Lent, 2016).

Os resultados ainda mostraram que as magnitudes dessas correlações foram mais altas entre as fontes com as crenças de autoeficácia do que com a adaptabilidade de carreira. Esses dados novamente corroboram os pressupostos teóricos de que as fontes são as responsáveis pela formação das crenças, com isso, as relações são mais expressivas. Resultado similar foi obtido na pesquisa de Moreira et al. (2018) que apresentou a primeira versão da EFAEP, em que foi obtida uma relação significativa de magnitude fraca e moderada entre os construtos, o que se assemelha ao verificado na presente pesquisa, em que a EFAEP-II apresentou uma correlação de magnitude moderada com os fatores relativos as crenças de autoeficácia.

Ainda sobre essa relação, nota-se que as maiores magnitudes foram observadas entre os fatores relativos as fontes de experiência pessoal e a autoeficácia para autoavaliação. Esse dado demonstra a congruência teórica entre os construtos, uma vez que a fonte de experiência pessoal é relativa à avaliação que os indivíduos fazem de suas experiências anteriores e, a autoavaliação, corresponde aos comportamentos de escolha baseados nas próprias percepções de habilidades, aspirações e crenças (Bandura, 1997; Ambiel & Noronha, 2012a). Assim, elas são dimensões complementares e com objetivos parecidos. Esse resultado ainda corrobora a segunda hipótese desse estudo, em que era previsto a EFAEP-II apresentar uma correlação positiva e significativa de todos os seus fatores com os componentes da EAE-EP, se destacando principalmente as dimensões da Fonte de Experiência Pessoal com a autoeficácia para Autoavaliação.

Ademais, nota-se que as correlações mais altas ocorreram entre as fontes de autoeficácia que apresentam alguma aproximação do que as dimensões da autoeficácia se propõem a avaliar. O que pode ser observado na correlação entre as fontes de Aprendizagem Vicária e Persuasão Verbal com a crença de autoeficácia para Coleta de Informações Ocupacionais. Ambas as dimensões envolvem uma atividade vicária de buscar informações profissionais, de

envolvimento com o outro, seja por meio da observação do comportamento como obtendo o feedback de alguém importante (Bandura, 1997; Nunes, 2008; Ambiel & Noronha, 2012a).

No que tange as correlações entre as fontes de autoeficácia e a adaptabilidade de carreira, as magnitudes mais expressivas demonstram que as pessoas podem de fato considerar as vivências anteriores para pensar e cuidar da sua carreira profissional. Mais especificamente os adolescentes podem inclusive considerar outras experiências, que não sejam exatamente atreladas ao contexto de carreira, para planejarem seu futuro. Assim, principalmente a correlação entre a fonte de experiência pessoal e a dimensão preocupação corroboram o que Lent et al. (2016) relataram sobre a importância das fontes de autoeficácia para os indivíduos que tiveram poucas experiências quanto a exploração e tomada de decisão de carreira.

Além disso, as magnitudes terem sido mais baixas entre as fontes de autoeficácia e as dimensões da adaptabilidade de carreira reforçam os achados do estudo de Hirsch et al. (2015) que demonstram a relação conceitual entre a adaptabilidade de carreira e a autoeficácia, porém empiricamente se mostraram opostos. A explicação tanto para o estudo desses autores como para os dados observados na presente pesquisa com as fontes de autoeficácia, é de que a adaptabilidade de carreira está relacionada aos aspectos psicossociais da adaptação, enquanto as fontes e crenças de autoeficácia com os recursos psicológicos. Com a obtenção destes resultados, a terceira hipótese desse estudo foi respondida, que previa correlações positivas e significativas das fontes com as crenças de autoeficácia e a adaptabilidade, porém com magnitudes mais baixas.

Seguindo as premissas quanto as relações entre esses construtos, também foi observado o poder preditivo das fontes de autoeficácia quanto as crenças de autoeficácia e a adaptabilidade de carreira, a fim de verificar se novamente as fontes de autoeficácia poderiam explicar mais as crenças de autoeficácia do que a adaptabilidade de carreira. Como observado nos resultados, as fontes explicam mais os fatores relativos à autoeficácia para escolha profissional. Esses dados

estão de acordo com os pressupostos teóricos, principalmente os que se referem ao quinto modelo da TSCC sobre o autogerenciamento de carreira. Conforme apresentado no esquema teórico, as fontes impactam diretamente na autoeficácia, ponto central do modelo, que por sua vez irá atuar nos comportamentos adaptativos de carreira, que são semelhantes ao conceito de adaptabilidade (Lent & Brown, 2013). Ou seja, as fontes irão agir indiretamente na adaptabilidade e diretamente na autoeficácia, conforme os dados empíricos informaram, por sua vez a autoeficácia irá impactar na adaptabilidade (Guan et al., 2013; Hou et al., 2014; Sidiropoulou-Dimakakou, 2015; Guan et al., 2016).

Como mencionado anteriormente há estudos que demonstrem a forte relação e poder preditivo entre as fontes e a autoeficácia no contexto da carreira, com o qual os dados desse estudo corroboram. Na pesquisa de Moreira e Ambiel (2018) foram utilizados os mesmos instrumentos, sendo a EFAEP na sua versão original, porém as fontes também apresentaram um poder preditivo significativo nas crenças com maior destaque para a fonte de experiência pessoal. O mesmo foi encontrado no presente estudo com a EFAEP-II. Além disso, os resultados verificados corroboram também os achados de Ambiel e Noronha (2008) e Lent et al. (2017) que avaliaram a relação e predição das fontes quanto as crenças.

Ademais, nota-se que tanto para a autoeficácia quanto para a adaptabilidade a fonte que mais se destacou foi a de experiência pessoal e persuasão verbal, com maior poder preditivo em relação as dimensões da CAAS do que na EAE-EP. Isso pode ser compreendido devido a especificidade desses fatores. Ainda que as fontes estejam teórica e empiricamente mais próximas da autoeficácia, as dimensões da adaptabilidade envolvem aspectos relacionados às fontes. Por exemplo, levar em conta suas vivências e o *feedback* das pessoas (experiência pessoal e persuasão verbal) na forma como se responsabiliza por sua carreira e faz suas escolhas acreditando na própria capacidade para persistir em um objetivo (controle e confiança) (Bandura, 1997; Savickas & Porfeli, 2012, Moreira & Ambiel, 2018). Esses dados também

corroboram os achados de Lent et al. (2017) e Moreira e Ambiel (2018) em que a fonte de experiência pessoal foi a de maior poder preditivo sobre a autoeficácia.

Assim como foi colocado inicialmente nas hipóteses desse estudo, era esperado que as fontes de autoeficácia pudessem ser melhores preditoras da autoeficácia para escolha profissional do que da adaptabilidade. Tal hipótese foi corroborada, uma vez que, os resultados demonstram valores mais altos quanto a variância explicada das fontes para as dimensões que avaliam as crenças de autoeficácia. Portanto, com os resultados apresentados a respeito das correlações e regressões entre os fatores da EFAEP-II com a EAE-EP e a CAAS-Brasil verifica-se a evidência de validade baseada na relação com variáveis externas para a EFAEP-II.

Apesar das hipóteses para este estudo terem sido todas corroboradas e resultados importantes terem sido encontrados para a melhor compreensão do funcionamento das fontes de autoeficácia, a EFAEP-II mesmo passando por uma extensa revisão apresentou limitações pertinentes. Uma das principais limitações se refere às análises realizadas para verificar sua estrutura fatorial, em que as decisões para obter tal estrutura foram baseadas mais no referencial teórico do que estatístico. Além disso, sua confiabilidade também não apresentou valores expressivos o que pode ser reflexo da sua composição fatorial. Com isso, sugere-se que a EFAEP-II continue sendo alvo de novos estudos a fim de torná-la mais adequada do ponto de vista psicométrico.

Estudo 2

Programa de intervenção em orientação profissional – Enfoque Sociocognitivo

Este estudo, de caráter quase-experimental, teve como objetivo principal desenvolver, aplicar e avaliar um programa de intervenção em orientação profissional com enfoque sociocognitivo. O intuito foi trabalhar as fontes de autoeficácia para promover as crenças de autoeficácia para escolha profissional de estudantes da 3ª série do Ensino Médio. Além disso, a realização deste estudo permitiu verificar a aplicabilidade da Escala de Fontes de Autoeficácia para Escolha Profissional – versão II (EFAEP-II) em conjunto com outros instrumentos em um processo interventivo.

Programa de intervenção "Orientação Profissional: Acreditar, planejar e agir"

Desenvolvimento

Esta intervenção foi elaborada com base nos pressupostos da Teoria Social Cognitiva de Carreira (TSCC), que aborda a autoeficácia e suas fontes e a sua aplicabilidade no campo da orientação profissional e de carreira, atribuindo o enfoque sociocognitivo para o programa. Além disso, também foram considerados os principais pontos a se trabalhar em uma orientação profissional, tendo como principal referência os achados da metánalise de Whiston et al. (2017) a respeito dos ingredientes críticos para uma intervenção nessa área.

Os autores indicam que resultados mais satisfatórios em intervenções de carreira podem ser encontrados em protocolos que: (1) busquem promover a autoeficácia para tomada de decisão de carreira; (2) contem com o suporte do orientador; (3) desenvolvam atividades de clarificação de valores (também compreendido como um componente relacionado aos

interesses profissionais); (4) trabalhem em prol da psicoeducação (uma forma de ensinar o orientando a tomar decisões); (5) ocorram em até cinco encontros, em sessões individuais, (6) grupais ou em sala de aula; realizem atividades de exploração vocacional e reconhecimento de experiências pessoais (semelhante a uma das fontes de autoeficácia).

Com base nesses pressupostos, buscou-se elaborar um programa que também pudesse impactar no desenvolvimento dos aspectos acadêmico, pessoal, social e comunitário, que possibilitará tornar os jovens mais confiantes e preparados para lidarem com as transições profissionais e de vida. O objetivo é de que a intervenção permita desenvolver no adolescente a confiança para gerenciar de forma autônoma a sua vida pessoal e profissional.

Para a construção de um programa adequado enquanto quadro teórico e interventivo, também se pretendeu incluir a avaliação da eficácia e do processo de intervenção, que pudessem vir a assegurar o seu posterior aprimoramento. Para verificar a eficácia, foi prevista a realização de um pré e pós-teste com a aplicação de instrumentos psicométricos. Tal procedimento ocorreu para averiguar as crenças e fontes de autoeficácia para escolha profissional dos adolescentes antes e depois da intervenção, com o intuito de observar variações nas pontuações dos participantes. Para a avaliação do processo interventivo foram utilizadas medidas menos estruturadas, voltadas para examinar o andamento do programa, a adequação e pertinência das atividades aplicadas, entre outras questões.

Assim, tendo em vista esses referenciais, deu-se início a elaboração do programa, que foi direcionado para adolescentes do 3º ano do Ensino Médio. Inicialmente, estabeleceu-se a quantidade de sessões, sendo determinados oito encontros com os participantes, com dois direcionados para o pré (início) e pós-teste (fim), cinco para a intervenção propriamente dita e um último para o encerramento das atividades com um *workshop* para todos os alunos que a escola pudesse convidar. Compreendendo que as fontes de autoeficácia podem ser percebidas tanto independentemente, quanto simultaneamente, procurou-se intencionalmente trabalhar em

cada encontro uma ou duas fontes específicas, com impacto indireto nas demais. O fechamento do trabalho realizado foi destinado ao quinto e último encontro das sessões interventivas.

Para escolher as atividades que seriam realizadas em cada sessão, primeiramente foram definidas as fontes que seriam trabalhadas em cada encontro e na sequência foi elencado um tema para a sessão, como forma de organizar a atividade a ser desenvolvida. Para isso, foram utilizados como referência os itens da EFAEP-II e da *Career Exploration and Decision Learning Experiences* (CEDLE), instrumentos que avaliam as fontes de autoeficácia para tomada de decisão de carreira nos contextos nacional e internacional, respectivamente. Os itens dos instrumentos eram consultados e as atividades mais coerentes com a descrição das fontes, pesquisadas.

Estrutura do programa

Objetivo geral da intervenção

Baseados em todo o referencial e pressupostos que guiou o desenvolvimento do programa, foram estabelecidos os seus objetivos. O intuito principal foi a promoção das crenças de autoeficácia para escolha profissional, esperando que os participantes ao final do processo interventivo pudessem: ter maior percepção das fontes e crenças de autoeficácia para escolha profissional; aplicar estratégias no planejamento e construção do projeto de vida e carreira, tais como: planejar, estabelecer objetivos, explorar, ter atitude otimista face à vida, controlar obstáculos, recursos, entre outros; aplicar estratégias para melhorar o desempenho escolar.

Avaliação da Eficácia e do Processo da Intervenção

Para avaliar a eficácia da intervenção foram selecionadas a Escala de Fontes de Autoeficácia para Escolha Profissional (EFAEP-II) e a Escala de Autoeficácia para Escolha

Profissional (EAE-EP), utilizadas no pré e pós-teste com a intenção de verificar mudanças nas pontuações, o que pode indicar a eficácia do programa. Na verificação do processo duas fichas foram escolhidas, a de monitorização e a de avaliação da sessão, respondidas respectivamente pelo orientador e pelos participantes após todos os encontros. Com essas ferramentas, se avaliou o andamento do processo e por meio dessas avaliações futuros ajustes podem ser realizados para a adequação da intervenção.

Seleção dos participantes

Esse estudo possui um caráter quase-experimental, que possuí uma característica de estudo empírico, mas falta rigores mais específicos e controlados para os experimentos (Campbell & Stanley, 1963). Assim, buscando atender ao que é exigido para a prática de um estudo quase-experimental, se fez necessária a divisão dos participantes em grupos Controle (GC) e Experimental (GE). Para a realização das atividades no tempo previsto para as sessões, estipulou-se que poderia haver um total de 20 participantes em cada grupo, no entanto. A inscrição dos alunos no GE ocorreu por meio de uma lista que foi disponibilizada a eles, após breve explicação a respeito do trabalho que seria desenvolvido. Os demais alunos que não desejaram passar pela intervenção, participaram apenas do pré e pós-teste. No tópico procedimentos, encontra-se o relato detalhado de como ocorreu a divisão dos alunos nos grupos. Ao final do processo, um *workshop* foi realizado para todos os alunos da turma participante, bem como para outras turmas da escola, com o tema “Acabei a escola: E agora?

Organização das sessões

Estabeleceu-se a realização de cinco sessões de intervenção com duração de 1h30 cada, dois encontros para a aplicação do pré e pós-teste com duração de 40 minutos, e o último destinado ao encerramento do programa, com a realização do *workshop* com duração de 1h30.

Na Tabela 9 apresenta-se a organização das sessões, com os itens norteadores para a sua elaboração, o tema da sessão e a fonte a ser trabalhada.

Tabela 9

Esquema para a organização das sessões

	Fonte de Autoeficácia	**Crenças de Autoeficácia**	**Tema**	**Itens norteadores**
Pré-Teste	-	-	Questionário Sociodemográfico, EFAEP-II e EAE-EP	-
1ª Sessão	IFE	AA	O que vamos fazer? Perspectiva pessoal sobre carreira	-
2ª Sessão	EP	AA	Visitando o passado e pensando o futuro	EFAEP-II: 11, 19, 20, 21, 22 CEDLE: 1, 3, 6, 10
3ª Sessão	AV	AA CIO BIPP	Minhas inspirações	EFAEP-II: 3, 7, 12, 13, 18, 23 CEDLE: 2, 4, 7, 11
4ª Sessão	AV PV	CIO BIPP PF	*Post* informativo	EFAEP-II: 3, 7, 12, 13, 18, 23 CEDLE: 2, 4, 7, 11
5ª Sessão	Todas	AA PF	Agora é hora de voar!	EFAEP-II: 2, 5, 10, 17 CEDLE: 5, 8, 9, 12
Pós-Teste	-	-	EFAEP-II e EAE-EP	-
Encerramento *Workshop*	-	-	Acabei a escola: E agora?!	-

Legenda: Experiência Pessoal (EP), Aprendizagem Vicária (AV), Persuasão Verbal (PV), Indicadores Fisiológicos e Emocionais (IFE) – Autoavaliação (AA), Coleta de Informações Ocupacionais (CIO), Busca de Informações Profissionais Práticas (BIPP), Planejamento de Futuro (PF).

A seleção e programação das atividades de cada sessão se deram a partir dos itens da EFAEP-II (anexo 18) e CEDLE de Lent et al. (2017) (anexo 19). Com base neles, foi possível determinar qual atividade poderia ser mais coerente para intervir na fonte de autoeficácia selecionada para o encontro e assim impactar na formação das crenças de autoeficácia estipuladas para aquela sessão. Importante ressaltar que para cada sessão selecionou-se uma ou duas fontes para serem trabalhadas, da mesma forma foram selecionadas uma ou mais crenças para serem promovidas. No entanto, indiretamente as fontes e crenças podem ser abordadas com as atividades selecionadas, além disso, as fontes podem agir simultaneamente como individualmente, ou seja, ao longo de cada encontro todas podem ser trabalhadas.

A respeito das atividades selecionadas, a maioria foi derivada do acervo da autora deste estudo e algumas retiradas de outros instrumentos. Destas, duas compõem a técnica "Minha História de Carreira", que se trata de um compilado de exercícios autobiográficos para o planejamento de carreira e de vida. Ele foi originalmente desenvolvido por Savickas e Hartung (2012) e traduzido para o Brasil por Silva, Knaben, Bardagi e Duarte (2016). Também foi adaptada uma atividade que integra o Plano Individual de Transição (PIT), pertencente ao sistema de educação português (Portugal) para realizar a transição escola-mundo do trabalho de seus alunos.

Por fim, o questionário "Identificando os sentimentos" foi elaborado com base nos itens da CEDLE que avaliam a fonte de Indicadores Fisiológicos e Emocionais. Nele é solicitado que os alunos respondam à adjetivos acerca de como se sentiram diante das tarefas trabalhadas no encontro, discutindo tais sentimentos posteriormente. Essa atividade foi desenvolvida para ser aplicada em todas as sessões de intervenção, com o intuito de proporcionar ao longo e ao final do processo uma reflexão sobre esses aspectos quanto a escolha profissional. A seguir, são apresentadas as sessões, com os objetivos do programa para ela, o objetivo para os estudantes e o seu encaminhamento. As atividades descritas a seguir constam no anexo 20.

1ª Sessão - O que vamos fazer? - Perspectiva pessoal sobre carreira

Objetivo do programa: Estabelecer o contrato e vínculo com os participantes. Também fazer o levantamento de informações importantes sobre cada aluno e das suas expectativas com o programa e identificar os sentimentos envolvidos nessa fase. Iniciar a promoção das crenças de autoeficácia para autoavaliação.

Objetivo para os estudantes: Refletir e analisar o significado da carreira, do trabalho e da escola nas suas vidas e identificar os sentimentos que surgem com essa fase. Estabelecer o compromisso com a participação no programa.

Roteiro da sessão:

- Apresentação dos participantes – De modo descontraído cada jovem irá se apresentar, falando de um personagem (série, filme, jogo, etc.) que seja parecido com ele.
- Contrato – Explicação do processo, quantidade de encontros, duração, importância da participação.
- O que vamos fazer? – Conversar com os alunos sobre o que é carreira e trabalho, os papéis da escola e família nessa fase. Levantar as expectativas deles com o programa, quais são as dúvidas, questões, entre outros pontos que se fizerem pertinentes.
- Identificando os sentimentos (anexo 20, pág. 186) – Discutir os sentimentos que estão envolvidos nesse período da vida deles e com as atividades realizadas no encontro.
- Tarefa de casa 1: Currículo de Vida (anexo 20, pág. 187) – Os participantes devem contar os eventos mais marcantes de suas vidas, em todos os aspectos (familiar, escolar, profissional, pessoal).

Encaminhamento da sessão: A formação do vínculo inicia-se com a apresentação do grupo, com o relato das questões que o acometem na fase escolar, o levantamento das expectativas quanto a participação no programa, bem como o que eles pensam a respeito da orientação profissional. Discute-se o conceito de carreira e as dúvidas que eles possam ter quanto às decisões, escola e trabalho. Inicia-se o trabalho de promoção das crenças de autoeficácia para autoavaliação, uma vez que, será trabalhado de forma indireta por meio das apresentações o autoconhecimento e a percepção de si. A explicação do processo de intervenção é retomada, ressaltando a importância da presença e participação ativa nas atividades. A primeira tarefa de casa é passada aos alunos.

2ª Sessão - Visitando o passado e pensando o futuro

Objetivo: Trabalhar especificamente a fonte de Experiência Pessoal e, por meio dela, promover nos alunos o autoconhecimento, ou seja, a autoeficácia para autoavaliação. Também propiciar a percepção de capacidade para realizarem atividades de tomada de decisão e a sua autonomia na vida.

Objetivo para os estudantes: Obter maior conhecimento de si, podendo identificar os pontos fortes e fracos, as habilidades e capacidades para conseguir identificar no que são e não são bons e os fatores que contribuem para a sua identidade pessoal e profissional. Desenvolver a percepção da responsabilidade e controle nas decisões que tomarem a partir desse momento da vida.

Roteiro da sessão:

- Currículo de Vida (Tarefa de casa) – A leitura de cada currículo será realizada. A fim de não causar constrangimento, os currículos serão identificados com um codinome e a leitura será aleatória.
- Lista das atividades profissionais (anexo 20, pág. 188) – Essa atividade foi retirada do "Minha História de Carreira (MHC)". Os alunos devem enumerar todas as atividades profissionais ou trabalhos que já realizaram e gostaram, as que pensaram e as que pensam em realizar.
- Identificando os sentimentos – Discutir os sentimentos que surgirem durante a sessão.
- Tarefa de casa 2 (anexo 20, pág. 189): Questionário sobre Temas de Carreira (Duarte & Soares, 2010) – Os participantes vão responder um questionário em que eles possam identificar personagens e pessoas que são/foram importantes para eles, bem como narrar breves histórias e relatar seus gostos e interesses.

Encaminhamento: Discute-se a partir da tarefa de casa as experiências pessoais de cada aluno, sejam elas de sucesso ou fracasso e inicia-se o processo de autoconhecimento. A partir disso, é realizado um trabalho de percepção da capacidade para realizarem a ocupação que almejam e da autonomia que possuem para fazerem suas escolhas, por meio do conhecimento de suas próprias características, interesses, habilidades, opiniões, entre outros pontos. Com isso, serão promovidas as crenças de autoeficácia para autoavaliação. Por fim, discute-se os sentimentos que emergiram durante a sessão. Uma nova tarefa de casa é entregue.

3ª Sessão - Minhas inspirações!

Objetivo: Neste encontro trabalhar a percepção da fonte de Aprendizagem Vicária. Promover a exploração de informações sobre si e mundo do trabalho e, a percepção de suas

habilidades, interesses e a identificação e comparação com os modelos (familiares, amigos ou outras pessoas). De forma indireta se promoverá as crenças de autoeficácia para autoavaliação, coleta de informações ocupacionais e busca de informações profissionais práticas.

Objetivo para os estudantes: Obter maior percepção de suas habilidades, interesses e compará-las com os modelos que possuem e que lhes motivam a construir um projeto de vida e carreira. Também identificam formas para obterem as informações necessárias sobre cursos e profissões.

Roteiro da sessão:

- Questionário sobre Temas de Carreira (Tarefa de casa) – Os participantes vão relatar como responderam ao questionário e as suas respostas.
- Interesses Profissionais – Eu gosto de estar em lugares onde (anexo 20, pág. 191) – Essa atividade também foi retirada do "Minha História de Carreira (MHC)". Os alunos devem identificar, utilizando como referência as respostas ao questionário anteriormente respondido, os lugares em que gostariam de trabalhar.
- Identificando os sentimentos – As reações emocionais que surgirem com as atividades serão discutidas em grupo.
- Tarefa de casa 3: Guia de reflexão para decisão profissional (anexo 20, pág. 193) – Um conjunto de questões para nortear a pesquisa dos alunos sobre os cursos e profissões. Eles devem apresentar em formato de texto/nota os dados mais pertinentes.

Encaminhamento: Ao retomar a tarefa de casa, trabalhar a exploração de si, de suas habilidades, gostos, interesses, entre outras informações. Serão exploradas as pessoas que são modelos para os alunos e a identificação com elas e por fim, explora-se as profissões. Os alunos

também serão instruídos a fazerem um levantamento de informações a respeito dos cursos e profissões que lhes interessam e de como buscar esses dados, a atividade será dada como tarefa de casa. As duas principais atividades desse encontro irão permitir desenvolver indiretamente, por meio da percepção das fontes, as crenças de autoeficácia para autoavaliação, coleta de informações ocupacionais e busca de informações profissionais práticas. As reações emocionais que surgem com a sessão são discutidas.

4ª Sessão - *Post* informativo

Objetivo: Trabalhar as fontes de Aprendizagem Vicária e Persuasão Verbal. Além de continuar promovendo a exploração vocacional, também identificar as pessoas que lhes são importantes e que impactam nas suas decisões. Continua-se neste encontro trabalhando questões que impactam na formação das crenças de autoeficácia para coleta de informações ocupacionais, busca de informações profissionais práticas e planejamento de futuro.

Objetivo para os estudantes: Explorar as informações sobre os cursos, profissões e profissionais das áreas que tenham interesse e a percepção de suas capacidades para realizarem essas atividades. Identificar o apoio que recebem nessa fase da vida.

Roteiro da sessão:

- Guia de reflexão para decisão profissional (Tarefa de Casa) - Os alunos apresentam a nota informativa.
- Dilemas – Estereótipos (anexo 20, pág. 195) – Breves histórias com dilemas e estereótipos desse momento de escolha por uma profissão são apresentados aos alunos. Uma reflexão é realizada sobre esse período e como as pessoas que estão na vida deles podem agir nas decisões que eles tomam.

- Identificando os sentimentos – Os sentimentos que surgirem com a sessão serão discutidos.
- Tarefa de casa 4: Linha da vida – Traçando planos (anexo 20, pág. 196) – Os alunos irão traçar a linha da vida deles, identificando os eventos mais marcantes e anotando os eventos que eles pretendem alcançar.

Encaminhamento: Ao apresentarem a tarefa de casa com as informações que levantaram, informar o que aprenderam e como se percebem capazes para desempenhar tal atividade. Na sequência, iniciar a percepção do apoio que possuem e precisam para colocar em prática os seus objetivos de carreira e de vida. Na atividade decorrente da tarefa de casa, será propiciado o desenvolvimento das crenças de autoeficácia para coleta de informações ocupacionais e busca de informações profissionais práticas, além disso, na atividade Dilema – Estereótipos, se promoverá a reflexão quanto as crenças relativas planejamento de futuro, bem como nas de busca de informações profissionais práticas. Discute-se ao final as emoções sentidas no encontro.

5ª Sessão - Agora é hora de voar!

Objetivo: Trabalhar a percepção da fonte de Persuasão Verbal e Indicadores Fisiológicos e Emocionais e rever as demais fontes. Promover nos participantes a capacidade para a tomada de decisão, retomando o autoconhecimento, a autonomia, os modelos e as demais variáveis que impactam nas suas escolhas profissionais. Além de retomar o trabalho que impacta na formação de todas as crenças de autoeficácia para escolha profissional, também se promoverá mais especificamente as crenças voltadas para a autoavaliação e planejamento de futuro.

Objetivo para os estudantes: Identificar as pessoas que lhe são importantes e que os auxiliam nessa fase da vida. Realizar uma síntese do que desenvolveram e aprenderam ao longo das sessões e identificar os sentimentos envolvidos nesse processo de escolhas.

Roteiro da sessão:

- Linha da vida (Tarefa de casa) – Os alunos irão apresentar a linha da vida deles, relatando os principais eventos até o dia de hoje e os planos para o futuro.
- Questionário de Autoconhecimento (anexo 20, pág. 197) – Os alunos preenchem um esquema sobre o autoconhecimento. Essa atividade vem no sentido de fazer o fechamento quanto às atividades trabalhadas ao longo das sessões.
- Identificando os sentimentos – Os sentimentos que estiveram presentes no último encontro e nos anteriores são discutidos, e reflete-se sobre como lidar com essas reações físicas e emocionais.
- Fechamento – Encerramento das atividades do dia e do programa. Realiza-se também uma reflexão com o grupo sobre as atividades e questões trabalhadas em todas as sessões.

Encaminhamento: Nesta sessão, busca-se trabalhar a percepção do apoio que possuem, das pessoas que lhe são importantes e que eles conseguem notar alguma semelhança. Retoma-se alguns pontos trabalhados nas sessões anteriores como o autoconhecimento, a exploração vocacional e discute-se as sensações e reações físicas e emocionais que os acometeram ao longo do processo e na fase de escolhas futuras. As atividades desse encontro permitem trabalhar todas as fontes de autoeficácia, sendo que as duas primeiras atividades impactam principalmente, de forma indireta, nas crenças de autoeficácia para autoavaliação e

planejamento de futuro. Ao final é realizado um fechamento a respeito de todas as sessões, encerrando assim o programa de intervenção.

Pré-teste, Pós-teste e Encerramento

A realização do pré-teste é prevista para acontecer antes das sessões de intervenção, em um dia agendado com a escola e com todos os participantes do GC e GE. Após a aplicação do programa com o GE, o pós-teste é realizado em um dia específico com todos os alunos. O encerramento das atividades com a escola ocorre na apresentação do *Workshop* para todos os alunos da turma participante e de outras turmas da escola.

Aplicação do Programa de intervenção "Orientação Profissional: Acreditar, planejar e agir"

Método

Participantes

Grupo Experimental

Este grupo contou com 14 adolescentes, sendo 64,3% do sexo feminino e 35,7% masculino, com idades variando entre 16 e 17 anos (*M* = 16,57; *DP* = 0,51). Os alunos estavam cursando o 3º ano do Ensino Médio de uma escola pública do interior de São Paulo. Destes jovens, 11 já haviam desempenhado alguma atividade laboral e quatro exerciam atividade remunerada quando da coleta de dados dessa pesquisa. Referente a estrutura familiar, 10 alunos relataram ter irmãos (mais velhos = 4; mais velhos e mais novos = 2; mais novos = 4), destes alunos dois relataram ter irmãos que concluíram um curso superior.

Grupo Controle

Neste grupo estavam 9 alunos, com 55,6% do sexo feminino e 44,4% do masculino, as idades variaram entre 16 e 17 anos (*M* = 16,56; *DP* = 0,53). Os alunos também eram de uma turma de 3º ano do Ensino Médio de uma escola pública do interior de São Paulo. Do total de participantes, oito já haviam desempenhado alguma atividade laboral e quatro estavam exercendo atividade remunerada no momento da coleta de dados. No que se refere a estrutura familiar, todos os alunos relataram ter irmãos (mais velhos = 2; mais velhos e mais novos = 3; mais novos = 4), destes alunos dois relataram ter irmãos que concluíram um curso superior.

Instrumentos

Escala de Fontes de Autoeficácia para Escolha Profissional (EFAEP-II) – Anexo 18

Esta escala tem como objetivo avaliar a percepção dos adolescentes quanto às fontes de autoeficácia que mais impactam no período em que ele se prepara para fazer uma escolha profissional. A EFAEP-II é composta por 22 itens que estão distribuídos em quatro fatores que avaliam, respectivamente, as fontes de Experiência Pessoal (6 itens), Aprendizagem Vicária (6 itens), Persuasão Verbal (4 itens) e Indicadores Fisiológicos e Emocionais (6 itens). A chave de resposta da escala é em formato Likert de cinco pontos, variando de 1- discordo totalmente a 5 - concordo totalmente.

Para chegar em tal estrutura o instrumento passou por uma Análise Fatorial Exploratória, no qual o modelo com quatro fatores foi encontrado com ajustes aceitáveis (RMSEA = 0,04; CFI = 0,99; TLI = 0,98). Além disso, a precisão dos fatores foi obtida por meio da alfa de Cronbach, variando entre 0,61 e 0,74. Com isso, foi verificada a evidência de validade de estrutura interna para a EFAEP.

Escala de Autoeficácia para Escolha Profissional (EAE-EP) – Anexo 13

Desenvolvida por Ambiel e Noronha (2012b), a escala busca avaliar as crenças de autoeficácia de adolescentes para se engajarem em atividades relacionadas a escolha de uma profissão. A escala possui 47 itens, que são organizados em quatro fatores para avaliar a autoeficácia para autoavaliação, para coleta de informações ocupacionais, busca de informações profissionais práticas e planejamento de futuro, contando ainda com um escore geral. O instrumento possui propriedades psicométircas adequadas, com a precisão dos fatores variando entre 0,79 a 0,88 e 0,94 para o escore geral no estudo original do instrumento.

Questionário Sociodemográfico – Intervenção – Anexo 21

Para a caracterização dos participantes, foi utilizado um questionário. Os dados levantados foram: nome; sexo; idade; atividade laboral atual ou anterior; quantidade de irmãos, profissão e grau de escolaridade deles, quando mais velhos.

Medidas de Avaliação de Processo – Anexo 22, 23 e 24

Com o objetivo de avaliar o programa de intervenção, foram utilizadas medidas de avaliação de processo. A primeira foi a Ficha de Monitorização da Sessão (anexo 22) respondida pelo orientador, contendo sete perguntas organizadas em três categorias, que são: integração dos alunos com a intervenção, adequação das atividades, organização e recursos e, objetivos. As questões eram respondidas em uma graduação de 1 a 5 com a nomenclatura de acordo com a pergunta realizada.

A segunda medida utilizada foi a Ficha de Avaliação da Sessão (anexo 23) que foi respondida pelo o aluno. Para não os inibir quanto a resposta dada, a ficha não continha identificação. Uma única pergunta foi realizada a respeito do quanto o jovem gostou da sessão, variando entre “gostei muito” a “não gostei”.

Por fim, foi utilizado o Questionário de Avaliação do Programa (anexo 24) respondido pelos alunos após a finalização da intervenção. Ele é composto de cinco perguntas, com três abertas a respeito do que gostou e não gostou do programa e, se valeu a pena ter passado pelo processo interventivo. As questões alternativas buscaram avaliar: o quanto cada encontro contribuiu para a decisão profissional, com a resposta podendo variar entre 0 - não participei a 5 - demais e, a adequação da quantidade de sessões, com resposta entre 0 - muito curta e 4 - muito demorada.

Ficha de Registro de Assiduidade - Anexo 25

Para monitorar a presença dos participantes, eles foram convidados a assinar uma lista de presença. A ficha sempre foi assinada pelos adolescentes ao final de cada sessão.

Procedimentos

Após a aprovação da pesquisa pelo CEP da Universidade São Francisco e com a finalização das etapas do Estudo 1, foi iniciada a aplicação da intervenção. Inicialmente foi realizado o contato com a escola para a apresentação do programa e agendamento da sua realização. A escola disponibilizou o horário de aula para o desenvolvimento das atividades e sugeriu que elas ocorressem às sextas-feiras, com o horário variando em cada semana da primeira à última aula.

A escola fez a indicação da turma que poderia passar pelo programa e os alunos foram convidados após breve explicação dos objetivos e desenvolvimento da intervenção. Na sequência, os alunos que optaram por participar assinaram uma lista e os demais concordaram em formar o grupo controle. Após o convite e divisão dos alunos nos grupos, eles levaram para a casa o TCLE (anexo 26) para a assinatura do responsável ou por eles mesmos quando maiores de 18 anos e, a assinatura do TALE (anexo 27), ambos os documentos foram entregues de

acordo com o grupo (controle e experimental). O pré-teste aconteceu em uma sexta-feira, seguindo o cronograma elaborado para a intervenção e acordado com a escola, a aplicação foi coletiva, incluindo tanto GE como GC, a duração foi de 30 minutos, aproximadamente. Os cinco encontros da intervenção também ocorreram às sextas-feiras, com exceção do último que se deu em uma quarta-feira. Quanto à duração dos encontros, todos seguiram o tempo previsto de 1h30 e o último com 2h. O pós-teste ocorreu em uma segunda-feira, sendo realizado igualmente ao pré-teste. Por fim, o *workshop* foi oferecido em um dia previamente agendado com a escola e para todos os alunos.

A aplicação do programa seguiu o que foi inicialmente elaborado, pequenas adequações foram realizadas quando pertinentes. No dia previamente agendado para iniciar os encontros destinados para a intervenção, propriamente dita, os alunos que assinaram a lista foram chamados. Do total de 20 alunos inscritos, apenas 14 continuaram com o interesse em participar do programa.

Procedimentos de análise de dados

Finalizada a intervenção, os dados em relação aos instrumentos foram analisados de forma descritiva pelo programa estatístico SPSS v.25, para caracterizar os grupos controle e experimental. Para a avaliação da eficácia da intervenção, foi realizado um procedimento de pré e pós-teste, em que as pontuações dos estudantes foram analisadas pelo programa Jamovi 1.0.5.0. Análises não-paramétricas foram utilizadas para verificar diferenças entre os grupos nos dois momentos de aplicação, foi empregada a prova de *Mann Whitney*, que compara duas amostras independentes. Para averiguar diferenças intragrupos, ou seja, o mesmo grupo em situação de pré e pós-teste, foi aplicada a prova de *Wilcoxon*, que compara duas amostras dependentes.

Além disso, também se calculou o tamanho do efeito das diferenças, por meio do *d* de Cohen. A interpretação destes dados seguiu as indicações de Cohen (1992), em que são considerados tamanho de efeito pequenos valores de $d = 0,2$, médios $d = 0,5$ e grande $d = 0,8$. Por fim, para a avaliação do processo da intervenção, as médias obtidas com as pontuações das fichas foram observadas em gráficos comparativos gerados no pacote Excel.

Resultados

Os resultados para este estudo serão apresentados em três etapas. A primeira, traz de forma sintetizada como cada sessão ocorreu, na segunda, são expostos os dados da avaliação de eficácia, na qual os grupos foram comparados em um pré e pós-teste. Por fim, a terceira parte expõe a avaliação de processo.

Descrição das sessões

1ª Sessão - O que vamos fazer? - Perspectiva pessoal sobre carreira

Chegando à sala em que se deu a intervenção, os alunos foram convidados a se sentarem em círculo. A sessão foi iniciada com a apresentação de todos os participantes, começando pela orientadora que retomou o seu papel no grupo e objetivo da sua presença e trabalho. Na sequência foi a vez dos alunos. Para tornar a tarefa mais fácil e descontraída para o momento foi solicitado que eles apresentassem um personagem (de filme, série, novela, música ou outros) com o qual eles percebiam alguma identificação e assim pudessem falar de si. Alguns alunos conseguiram fazer o comparativo com o personagem e outros tiveram mais dificuldades. Essa atividade foi bastante dinâmica, havendo a interação entre os alunos e orientadora. Abaixo são expostos alguns trechos das falas dos participantes.

Aluno 1: *"*Eu me vejo parecido com o Dr. Estranho, ele percebe em um momento que tem muito conhecimento, mas falta conhecimento pra alma. E eu penso assim também, acho que ter conhecimento, estudo é importante, mas precisa ter conhecimento da alma também*."*

Aluno 7: "Eu me acho parecido com o arqueiro verde, porque ele defende as pessoas, busca a justiça." – Aluno 1: "Mas ele mata as pessoas também." – Aluno 7: "Mas é pro bem, ele precisa fazer isso pra fazer justiça."

Aluna 10: "Eu não sei, não tem algum personagem, eu não gosto de nada. Gosto de comer e dormir."

Aluno 8: "Eu não sei, eu gosto de fazer karatê" – Aluno 1 (que realizou um comentário à resposta do aluno 8): "Karatê é bom, passa confiança pra gente, mas depende do mestre. Quando eu fiz era assim, dava essa confiança."

Encerradas as apresentações, foi exposto ao grupo o que seria realizado nos encontros e discutiu-se sobre o que é carreira, trabalho, a importância de se preparar para a saída da escola e o papel da família e amigos nessa fase. Os alunos colocaram principalmente a dificuldade em lidar com as expectativas e falta de incentivo dos pais, que em determinados momentos não apoiavam a escolha deles, dizendo que não iam encontrar um emprego. Os adolescentes não relataram dúvidas com o processo e demonstraram compreender a importância da participação e realização das atividades.

Já ao fim da sessão, eles responderam ao questionário "Identificando os sentimentos" e falaram como se sentiram naquele encontro, a maioria relatou dificuldade para falar de si. A tarefa de casa foi entregue, seguido por uma breve explicação do que se tratava. Novamente se retomou a importância do grupo e as questões éticas de compromisso e sigilo com o que ali estava sendo discutido.

2ª Sessão - Visitando o passado e pensando o futuro

Nesta sessão, três participantes faltaram, estando presentes 11 alunos. Uma breve conversa antecedeu o início da discussão sobre a tarefa de casa. Quando questionados como havia sido elaborar o currículo de vida, eles disseram que houve “muito choro”, mas que foi “legal” rever o passado. Somente uma aluna não fez a tarefa e quando foram convidados a contarem de seus currículos de vida, apenas três alunos se dispuseram a apresentar.

Os três alunos falaram de seus currículos contando suas histórias de vida. Todos trouxeram um conteúdo com momentos positivos e negativos, como: Aluna 3 – Mudança de cidade, a chegada na nova escola, adoecimento e falecimento da mãe, o apoio dos amigos e a reativação do grêmio estudantil; Aluno 1 – Acidentes domésticos e de carro na infância, adoecimento e tratamento do pai, nascimento da sobrinha que o motivou a pensar na profissão que deseja seguir; Aluna 4 – dificuldades desde a infância no relacionamento com a mãe, a tentativa de suicídio, a saída de casa para morar com uma tia, o novo namorado e o relacionamento feliz com ele.

Após os relatos iniciou uma discussão com todo o grupo sobre as histórias de vida deles, as superações e desafios já enfrentados e o quanto isso era característico dessa geração e como era nas anteriores. Também refletiram sobre o quanto são resilientes para passarem por diversas situações e estarem ali dispostos a pensarem sobre o futuro e fazerem uma escolha, seja por uma profissão, por um trabalho ou por algo que eles acreditam.

Os alunos ainda fizeram uma comparação com o que eles esperavam alcançar e o que os pais esperavam deles. Aproveitando a discussão foi iniciada a atividade “Lista das atividades profissionais” em que eles enumeraram o que já haviam realizado de atividade laboral até então e as que pensavam em desempenhar. Foi discutido com eles como as primeiras experiências de trabalho poderiam ajudá-los a fazer as escolhas profissionais atuais.

Por fim, ao final da sessão os sentimentos que ali surgiram foram discutidos e, naquele dia, foram muito intensificados pela atividade do currículo de vida. Colocou-se para eles que aquele momento envolvia muitas escolhas e por isso se não conseguissem tomar uma decisão estava tudo bem, pois eles ainda possuíam tempo para refletir sobre isso. A tarefa de casa para a semana seguinte foi entregue, seguido das instruções.

3ª Sessão - Minhas inspirações!

Neste encontro apenas um aluno faltou. Depois de todos se organizarem na sala de aula, foi feita uma atualização para os participantes sobre a quantidade de sessões já realizadas e as faltantes. Na continuidade todos começaram a relatar a respeito da tarefa de casa, que todos fizeram, com exceção daqueles que faltaram. A atividade "Questionário Temas de Carreira" solicitava aos alunos responderem sobre uma pessoa ou personagem que admiravam, um livro favorito, o que faziam nas horas vagas, o lema de vida, entre outras questões. Os participantes citaram que foi interessante fazer a tarefa e que isso os ajudaram a pensar no que estavam pretendendo fazer no futuro. Alguns alunos se manifestaram para ler o que haviam escrito e os demais foram acolhedores ao ouvirem os colegas.

Na próxima atividade do dia, trabalhou-se os interesses profissionais, em que os adolescentes deveriam escrever sobre o lugar em que se imaginavam trabalhando. Além das informações expostas na tarefa anterior, na qual eles puderam ter maior percepção de suas habilidades, preferências e gostos, foi entregue um material explicativo sobre o RIASEC (seis tipos de ambientes relativos à Teoria da Personalidade Vocacional de Holland) com informações sobre cada tipo de ambiente e personalidade vocacional. Durante o desenvolvimento da atividade, os alunos discutiram e refletiram sobre o lugar em que gostariam de trabalhar, o que mais consideravam na hora de pensar esse lugar, como cada um era

organizado, entre outras questões. Os levantamentos dos alunos os levaram a necessidade de exploração de tais dados.

As dúvidas estavam sobre o que de fato cada profissional pode fazer, as áreas em que pode atuar, as habilidades que são necessárias para cada profissão. Com isso, foram pensadas formas de obter essas informações, ou seja, buscando na internet, no site das universidades, no *Youtube*, entre outras plataformas. Além disso, foi sugerido a eles conversarem com os profissionais da área que lhe interessavam, pois o contato pessoal também seria muito esclarecedor. Algumas falas dos alunos foram pertinentes nesse momento, como: Aluna 5 – "Tem a Tia Day! Ela dá aula de ballet, dança e é formada em Educação Física"; Aluno 1 - "Eu já conversei com dois pediatras, a que cuida da minha sobrinha e um que conheci na Unicamp" – Orientadora: "Há alguma diferença entre a rotina e o trabalho deles?" – Aluno 1 – "Muita! São rotinas bem diferentes". As discussões com o grupo caminharam nesse sentido até o final da sessão.

Antes de encerrar, foi entregue a tarefa de casa que vinha ao encontro das discussões realizadas. A atividade foi a "Guia de reflexão para decisão profissional", que se trata de uma lista com diversas perguntas sobre uma profissão ou curso e para respondê-las é necessária uma pesquisa. Após as últimas instruções, foi retomado com eles que aquele já era o 3º encontro e que no próximo já estaria na reta final do programa, lembrando-os que o *workshop* com todos os alunos da turma aconteceria após o encerramento da intervenção e pós-teste.

Os alunos então questionaram sobre a participação deles no *workshop* com alguma atividade, o que não era previsto no programa. Porém, como foi uma iniciativa que partiu deles, a ideia foi colocada em prática e ficou combinado que eles iriam participar apresentando as informações que iriam levantar sobre as profissões/cursos e contando um pouco sobre como foi a participação na intervenção. Encerrando o encontro os sentimentos e emoções que surgiram

naquele dia foram discutidos e os participantes disseram que estavam empolgados com o que vinha sendo desenvolvido nas sessões e com a tarefa de casa e *workshop*.

4ª Sessão - *Post* informativo

Nesta sessão apenas uma aluna faltou e logo após se organizarem na sala de aula, já foi iniciado o relato sobre a realização da tarefa de casa. Eles informaram que gostaram e que acharam muito legal, que conseguiram várias informações e descobriram coisas que nem imaginavam. Somente três alunos se disponibilizaram em contar. Os alunos foram contando e se empolgando com a quantidade de informações que levantaram, foi possível notar que muitas dúvidas foram sanadas e outras surgiram, inclusive alguns relataram que a partir das pesquisas estavam se questionando mais sobre ser aquela profissão mesmo que gostariam de ter. Um bom tempo da sessão foi destinado a conversar sobre esses questionamentos e dados que eles encontraram.

Na continuidade, foi apresentado aos participantes algumas situações que traziam alguns dilemas e estereótipos desse momento de escolha profissional e que eles pudessem indicar como lidar com esses casos. Todos de alguma forma participaram e a partir das situações colocadas outras questões (deles) foram surgindo, como, o medo da crítica, do julgamento, de não serem capazes para desempenharem tal atividade. Duas alunas relataram momentos em que elas estiveram com pessoas que admiram e que de alguma forma a incentivaram e encorajaram para seguir naquilo que acreditam.

Um aluno trouxe o seguinte relato “Nossa, esse negócio de medo é ruim mesmo. Quando eu vou pro karatê dá uma coisa, sabe, tipo você ir lutar na frente de todo mundo”. Ao ser questionado sobre o que lhe dava medo ele disse “medo de apanhar mesmo”. Após essa colocação, o aluno ainda foi questionado sobre a posição do mestre diante dessa situação e o estudante respondeu que há muito encorajamento para continuar na luta, muito incentivo.

Então, continuou-se na reflexão com todo o grupo sobre a importância de algumas pessoas ao fazerem um elogio ou incentivo sobre a própria capacidade, sobre uma habilidade. Também se discutiu a respeito das críticas e julgamentos ruins que os desanimavam e desencorajavam e, como lidar com esses momentos.

Ao longo dessa conversa uma aluna disse “Toda vez que você fala que tá tudo bem a gente ter medo ou voltar atrás se nada der certo, parece que tá abraçando a gente, como se ouvir isso nos fizesse um carinho”. Todos os alunos concordaram com a aluna e ressaltaram o quanto os acalmavam ouvir essa frase. Aproveitando a fala da aluna, iniciou-se a identificação dos sentimentos emergidos durante a sessão e novamente eles trouxeram o quanto se sentiam bem durante o encontro, apesar de ainda não terem feito uma escolha. A tarefa de casa foi entregue a todos os participantes seguido das instruções para resposta.

5ª Sessão - Agora é hora de voar!

O último encontro contou com o grupo completo e os alunos estavam mais calmos e tranquilos do que nas outras sessões. Após uma breve conversa, eles relataram que fazer a tarefa de casa tinha sido legal e que era parecida com a primeira tarefa (currículo de vida), mas que havia sido diferente, pois falaram sobre o futuro também. A maioria fez a atividade e três adolescentes se dispuseram a apresentar o que tinham feito. De fato, os alunos trouxeram um conteúdo semelhante ao exposto no currículo de vida, porém, trouxeram de forma mais organizada e com um futuro planejado.

Dando continuidade em revisitar as atividades trabalhadas e fazer um fechamento de tudo que havia sido discutido, foi entregue a eles o Questionário de Autoconhecimento, em que eles escreveram a respeito deles; sobre o que queriam tentar; seus talentos; o que lhes era importante; quem eram as pessoas que os apoiavam; entre outras questões. Os jovens preencheram o questionário em silêncio e sem compartilharem muito com os colegas o que

estavam escrevendo, poucos alunos relataram não ter dons ou talentos. Ao abrir para discussão, alguns quiseram ler o que responderam e outros apenas comentaram. As reflexões foram em torno da semelhança da atividade e da tarefa de casa com tudo que foi realizado nas sessões, eles informaram que notavam que naquele momento estava mais tranquilo falar sobre essas questões, pois sentiam que se conheciam um pouco melhor.

Neste encontro, a ficha de identificação dos sentimentos foi discutida pensando nas emoções e reações que eles tiveram ao longo das sessões. Os alunos relataram que diversas emoções emergiram, na fala deles "muitas coisas foram mexidas", "que algumas feridas foram tocadas", mas que também se sentiram "motivados". Conforme eles foram definindo os encontros em emoções e reações a orientadora foi anotando-as na lousa, formando uma nuvem de palavras. Dentre elas estavam: encorajamento, choro, emoções, gratificante, incrível, interessante, vergonha, satisfatório, prazeroso, esclarecimentos, autoconhecimento, aprendizado, motivante, tensão, legal, incentivo, entre outras.

Após a discussão sobre as palavras que remetiam a como era esse momento de escolhas para eles, foi realizado um fechamento do programa. Retomou-se a importância de cada etapa, do autoconhecimento, da exploração, da persistência e de tudo que ali foi refletido. Os alunos também deram o seu *feedback*, relatando o que gostaram do programa, das atividades e que "se tivessem mais encontros também gostariam". Por fim, para o *workshop* os alunos se comprometeram em fazer uma participação, contando sobre a intervenção e algumas informações que levantaram a partir das atividades realizadas.

Workshop – Acabei a escola: E agora?!

Para o encerramento de todas as atividades, após a realização do pós-teste realizou-se o *workshop* com o tema "Acabei a escola: E agora?!", que foi oferecido a todos os alunos que participaram do pré e pós-teste e para outra turma de 3º ano do E.M. convidada pela diretora da

escola. O *workshop* buscou trazer para os alunos a importância de refletirem sobre a passagem da escola para o mundo do trabalho, apresentando algumas das situações características desse momento de transição e como podiam lidar com isso.

Já ao final do *workshop*, os alunos que integraram o GE e passaram pelo programa de intervenção fizeram um relato sobre a participação deles nesse projeto e de como se sentiram. Além disso, os alunos também expuseram as informações que conseguiram obter sobre as dúvidas que tinham a respeito das profissões e cursos e como eles haviam conseguido chegar nesses dados. A participação deles foi apreciada por todos que estavam presentes, incluindo direção e professores. Assim, todas as atividades acertadas com a escola para a realização deste estudo foram encerradas.

Avaliação de eficácia

O programa de intervenção teve como principal objetivo a promoção das crenças de autoeficácia por meio do trabalho com as fontes de autoeficácia. Assim, buscou-se realizar uma avaliação da eficácia da intervenção por meio da aplicação dos instrumentos EAE-EP e EFAEP-II em um pré e pós-teste. Esse procedimento permitiu verificar se após a intervenção as crenças de autoeficácia dos adolescentes para se envolver em atividades de escolha profissional foi alterada. Além disso, também se verificou se depois de todo o trabalho interventivo as fontes também sofreram alguma alteração, impactando em mudanças nas pontuações da EFAEP-II.

Contudo, inicialmente realizou-se análises descritivas para verificar a organização das pontuações dos itens nos fatores, além de caracterizar a amostra. Ao longo das sessões quatro alunos faltaram, alguns duas e outros uma vez, com isso, tomou-se a decisão por exclui-los das análises de eficácia, para não comprometer a efetividade dos resultados. Na Tabela 10 consta a descrição dos grupos após a exclusão dos faltantes.

Tabela 10

Caracterização dos grupos controle e experimental no pré e pós-teste

		N	Mín	Máx	*M*	*DP*	Sexo
GE	Pré-teste	10	16	17	16,70	0,48	60% F
	Pós-teste		16	17	16,70	0,48	40% M
GC	Pré-teste	9	16	17	16,56	0,53	55,6% F
	Pós-teste		16	17	16,67	0,50	44,4% M

Como pode ser visualizado na Tabela 10, os grupos ficaram com 10 (GE) e 9 (GC) participantes, com média de idade de 16 anos, nota-se que o GE se manteve igual nos dois momentos, no entanto, no GC um aluno completou 17 anos após o pré-teste. Na sequência, deu-se início às análises que buscaram verificar mudanças entre os grupos Experimental e Controle no pré e pós-teste, para tanto foi utilizada a prova de *Mann-Whitney*, que compara duas amostras independentes. Além disso, também foi verificado o tamanho do efeito das diferenças por meio do *d* de Cohen. Primeiramente, foram investigadas as diferenças quanto as fontes de autoeficácia para escolha profissional, os resultados podem ser vistos na Tabela 11.

Tabela 11

Diferenças entre os grupos para as fontes de autoeficácia para escolha profissional

	Pré-teste				Pós-teste			
	GE *M* (*DP*)	GC *M* (*DP*)	*d*	*p*	GE *M* (*DP*)	GC *M* (*DP*)	*d*	*p*
EP	3,80 (0,63)	3,67 (0,87)	0,18	0,85	3,80 (0,42)	3,67 (0,70)	0,23	0,86
AV	4,10 (0,74)	3,67 (0,50)	0,68	0,18	4,10 (0,88)	3,56 (0,73)	0,67	0,09
PV	3,10 (0,88)	3,00 (0,71)	0,13	0,96	3,60 (0,52)	2,67 (0,50)	1,84	0,00*
IFE	3,70 (0,48)	3,78 (0,44)	0,17	0,75	4,30 (0,68)	3,67 (0,50)	1,06	0,04*

Legenda: Experiência Pessoal (EP), Aprendizagem Vicária (AV), Persuasão Verbal (PV), Indicadores Fisiológicos e Emocionais (IFE).
* $p<0,05$

Conforme consta na Tabela 11, não foram observadas diferenças estatisticamente significativas entre os grupos no pré-teste, entretanto o GE obteve média mais elevada na fonte de Aprendizagem Vicária, o que também foi notado pelo tamanho do efeito considerado médio (d = 0,68). Ainda no pré-teste, na fonte de Indicadores Fisiológicos e Emocionais o GC apresentou uma média ligeiramente mais alta, com tamanho de efeito pequeno (d = 0,17). No pós-teste, é possível verificar que em todos os fatores o tamanho do efeito se destacou com valores expressivos, indicando que as médias entre os grupos se diferenciaram, privilegiando o GE. Também ocorreram diferenças significativas para as fontes de Persuasão Verbal e Indicadores Fisiológicos e Emocionais com a maior média obtida para o GE, com tamanhos do efeito grande (d = 1,84; d = 1,06). Além disso, o GE continuou no pós-teste com a média mais alta com efeito médio (d = 0,67) na fonte de Aprendizagem Vicária.

Esses resultados demonstram que ambos os grupos partiram de pontuações parecidas no pré-teste, porém no pós-teste apenas o GE, que passou pela intervenção, manteve ou apresentou uma modificação positiva, ou seja, uma melhor percepção dessas fontes. O contrário pode ser visto para os alunos do GC, que mantiveram ou diminuíram a forma como percebem as fontes de autoeficácia depois de um tempo. Na Tabela 12 são expostos os resultados quanto à autoeficácia para escolha profissional

Tabela 12

Diferenças entre os grupos para as crenças de autoeficácia para escolha profissional

	Pré-teste				Pós-teste			
	GE *M* (*DP*)	GC *M* (*DP*)	*d*	*p*	GE *M* (*DP*)	GC *M* (*DP*)	*d*	*p*
AA	3,20 (0,42)	2,89 (0,93)	0,44	0,52	3,60 (0,52)	3,00 (0,50)	**1,18**	0,02*
CIO	3,10 (0,74)	2,67 (0,71)	0,60	0,23	3,60 (0,70)	2,78 (0,67)	**1,20**	0,02*
BIPP	3,50 (0,53)	2,89 (0,93)	0,82	0,12	3,50 (0,53)	2,78 (0,68)	**1,21**	0,02*
PF	3,30 (0,48)	2,89 (0,78)	0,64	0,22	3,40 (0,70)	3,22 (0,44)	0,30	0,43
EG	3,30 (0,48)	2,89 (0,78)	0,64	0,22	3,50 (0,70)	2,78 (0,67)	**1,04**	0,04*

Legenda: Autoavaliação (AA), Coleta de Informações Ocupacionais (CIO), Busca de Informações Profissionais Práticas (BIPP.), Planejamento de Futuro (PF) e Escore Geral (EG). * $p<0,05$

Para a autoeficácia para escolha profissional, também não foram verificadas diferenças significativas entre os grupos no pré-teste, conforme pode ser visto na Tabela 14. Porém, as diferenças de médias que podem ser visualizadas entre eles privilegiaram sempre o GE, os tamanhos dessas diferenças foram na maioria médio e grande, com a menor observada para Autoavaliação ($d = 0,44$) e a maior para Busca de Informações Profissionais Práticas ($d = 0,82$). Esse resultado indica que no início do desenvolvimento do programa o GE já apresentava crenças de autoeficácia mais elevadas que o GC.

No pós-teste, os integrantes do GE obtiveram uma média significativamente mais elevada em três dimensões da EAE-EP, que são a Autoavaliação, Coleta de Informações Ocupacionais e Busca de Informações Profissionais Práticas e para o Escore Geral. O tamanho dessas diferenças foram grandes, ficando acima de 1,0. Tais resultados demonstram que as crenças de autoeficácia para realizar uma escolha profissional dos estudantes que passaram pela intervenção foi aumentada.

Após avaliar as diferenças entre os grupos nos dois momentos de aplicação dos instrumentos, foi investigada as diferenças intragrupos. Para tanto, se utilizou a prova de *Wilcoxon*, que busca avaliar possíveis diferenças para amostras dependentes. Na Tabela 13

constam os resultados dessa análise para ambos os grupos em relação as fontes de autoeficácia para escolha profissional.

Tabela 13

Diferenças entre o pré e pós-teste para os grupos experimental e controle para as fontes de autoeficácia para escolha profissional

Grupo Experimental				
EFAEP-II	Pré-teste	Pós-teste		
	M (*DP*)	*M* (*DP*)	*d*	*p*
EP	3,80 (0,63)	3,80 (0,42)	0,00	1,00
AV	4,10 (0,74)	4,10 (0,88)	0,00	1,00
PV	3,10 (0,88)	3,60 (0,52)	**0,59**	0,12
IFE	3,70 (0,48)	4,30 (0,68)	**0,71**	0,07
Grupo Controle				
EFAEP-II	Pré-teste	Pós-teste		
	M (*DP*)	*M* (*DP*)	*d*	*p*
EP	3,67 (0,87)	3,67 (0,71)	0,00	1,00
AV	3,67 (0,50)	3,56 (0,73)	0,19	0,77
PV	3,00 (0,71)	2,67 (0,50)	**0,68**	0,15
IFE	3,78 (0,44)	3,67 (0,50)	0,33	1,00

Legenda: Experiência Pessoal (EP), Aprendizagem Vicária (AV), Persuasão Verbal (PV), Indicadores Fisiológicos e Emocionais (IFE).
* $p<0,05$

Conforme a Tabela 13, os participantes do GE apresentaram diferenças de médias em apenas duas fontes, que não chegaram a ser significativas, mas com tamanho de efeito médio indicando que no pós-teste houve uma elevação da percepção das fontes de Persuasão verbal (*d* = 0,59) e Indicadores Fisiológicos e Emocionais (*d* = 0,71). Para o GC, não ocorreram diferenças significativas, porem as médias se alteraram entre os dois momentos, com tamanho do efeito variando de pequeno (*d* = 0,19) a médio (*d* = 0,68) e demonstrando que a percepção das fontes de autoeficácia eram mais altas no pré-teste.

Esses resultados mostram como as fontes de autoeficácia também foram impactadas com a intervenção, pois somente os alunos do GE tiveram alguma alteração nas suas percepções

no pós-teste. Por fim, são apresentadas na Tabela 14, os resultados dessas comparações de médias para os grupos quanto a autoeficácia para escolha profissional.

Tabela 14

Diferenças entre o pré e pós-teste para os grupos experimental e controle para a autoeficácia para escolha profissional

Grupo Experimental				
EAE-EP	Pré-teste	Pós-teste		
	M (*DP*)	*M* (*DP*)	*d*	*p*
AA	3,20 (0,42)	3,60 (0,52)	**0,57**	0,13
CIO	3,10 (0,74)	3,60 (0,70)	**0,59**	0,12
BIPP	3,50 (0,53)	3,50 (0,53)	0,00	1,00
PF	3,30 (0,48)	3,40 (0,70)	0,10	0,82
EG	3,30 (0,48)	3,50 (0,71)	0,22	0,57
Grupo Controle				
EAE-EP	Pré-teste	Pós-teste		
	M (*DP*)	*M* (*DP*)	*d*	*p*
AA	2,89 (0,93)	3,00 (0,50)	0,09	1,00
CIO	2,67 (0,71)	2,78 (0,67)	0,09	1,00
BIPP	2,89 (0,93)	2,78 (0,68)	0,08	0,57
PF	2,89 (0,78)	3,22 (0,44)	**0,47**	0,37
EG	2,89 (0,78)	2,78 (0,68)	0,08	0,57

Legenda: Autoavaliação (AA), Coleta de Informações Profissionais (CIP), Busca de Informações Profissionais Práticas (BIPP.), Planejamento de Futuro (PF) e Escore Geral (EG).
* $p<0,05$

Na Tabela 14 é possível notar que para o GE não ocorreram diferenças significativas, mas houve mudanças nas médias com tamanhos de efeito variando de pequeno a médio em quatro dimensões da EAE-EP. Esses valores indicam que as alterações foram todas privilegiando o pós-teste, ou seja, os adolescentes tiveram suas crenças elevadas após a intervenção, principalmente em Coleta de Informações Ocupacionais (d = 0,59) e Autoavaliação (d = 0,57).

Para o GC, também não ocorreram diferenças significativas e somente em um fator, Planejamento de Futuro, foi possível notar uma alteração com tamanho do efeito médio (d = 0,47). A mudança aconteceu no pós-teste, indicando que as crenças de autoeficácia dos alunos

que não passaram pela intervenção também foram alteradas depois de um tempo. Nas outras dimensões da EAE-EP as alterações foram de tamanho de efeito pequeno e, somente em Busca de Informações Profissionais Práticas e no Escore Geral as médias foram ligeiramente maiores no pré-teste.

Avaliação de processo

Após verificar a eficácia da intervenção, buscou-se avaliar o processo a partir das observações da orientadora que respondeu a Ficha de Monitorização da Sessão, e por meio dos alunos com a Ficha de Avaliação da Sessão e Questionário de Avaliação do Programa. Inicialmente, as impressões da orientadora sobre cada encontro foram averiguadas em três categorias: integração dos alunos com a intervenção; adequação das atividades, organização e recursos e; objetivos.

A primeira categoria, buscou avaliar o envolvimento dos alunos nas atividades realizadas naquele dia, observando o interesse e participação deles. A segunda dimensão teve o intuito de pontuar como as atividades, a organização e os recursos disponibilizados naquela sessão favoreceram os seus objetivos, a conclusão das atividades no tempo previsto, a motivação e a participação dos adolescentes. O último ponto, avaliou o alcance dos objetivos da sessão. Um gráfico comparativo com as medias para as categorias é exposto na Figura 3.

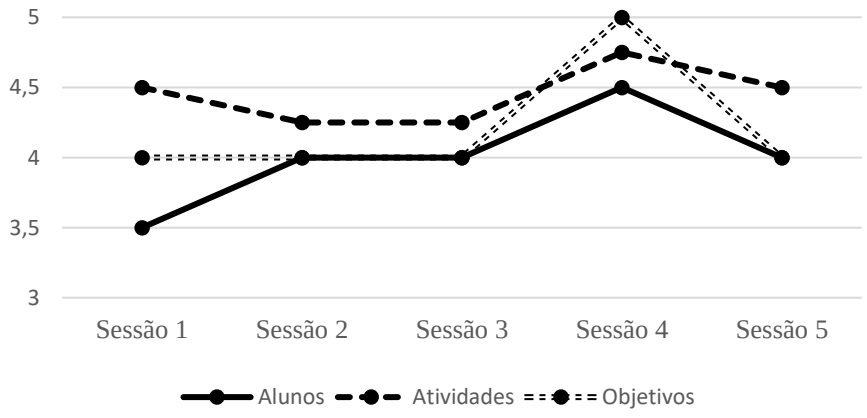


Figura 3. Avaliação do orientador sobre as sessões nas categorias alunos, atividades e objetivos

Conforme pode ser visualizado na Figura 3, as categorias partiram de pontuações diferentes, estando mais elevada a adequação das atividades, organização e recursos e, mais baixa a integração dos alunos. No quarto encontro é observado uma crescente nas avaliações, em que todas as categorias subiram aproximadamente um ponto. Na quarta sessão, que trabalhou o "*Post* Informativo", foi quando os adolescentes tiveram a iniciativa em participar do *Workshop* e pôde se notar o envolvimento deles com o programa. Na Figura 4, é apresentada uma média das avaliações dos alunos para cada sessão.

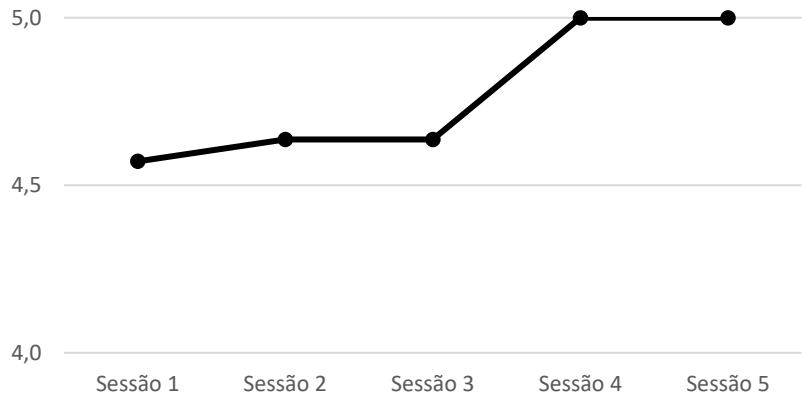


Figura 4. Avaliações dos alunos para cada sessão de intervenção

No que tange às avaliações dos alunos, pode se verificar na Figura 4 que elas estiveram próximas nas três primeiras sessões, indicando que os alunos estavam gostando do que vinha sendo realizado. No quarto encontro, nota-se um aumento, passando para "gosto muito", que se mantem até o fim da intervenção. Ao final do programa, na última sessão, os adolescentes foram convidados a avaliarem todo o programa por meio de um questionário com cinco questões.

Destas perguntas, a primeira indagava os alunos a falarem do que mais gostaram nos encontros, em que as respostas foram, por exemplo, "*Do modo como fomos "guiados", mostrando que somos capazes*"; "*Gostei de tudo, principalmente da parte onde você nos*

tranquilizava. Gostei muito dos encontros onde incentivava buscar saber mais sobre a profissão"; "*De poder parar e olhar um pouco pra mim e ver o quanto eu sou capaz e forte, para conseguir fazer o que eu quiser*"; "*Em conversar sobre vários assuntos*"; "*Gostei muito de ter passado por esta orientação pois me ajudou ainda mais a superar o passado e pensar com mais clareza no futuro*".

A segunda questão era voltada a captar o que os estudantes menos gostaram, com as respostas se concentrando em: "*De falar de mim aos outros*"; "*Não teve nada que me desagradou*"; "*Em falar sobre minha vida*"; "*Gostei de tudo*"; "*Nada*"; "*Não teve nada do que não gostei*". Com o retorno dos alunos a essas duas perguntas, foi possível notar que elas foram de encontro com as avaliações de cada sessão, demonstrando que eles estavam satisfeitos com o que foi realizado.

Continuando com o questionário, os alunos também indicaram o quanto cada encontro havia contribuído para a sua decisão profissional, variando de 0 - não participei a 5 - demais. No entanto, eles não pontuaram em 0 - não participei, 1 - quase nada, 2 – pouco, assim na Figura 5 é apresentado um gráfico com a média das pontuações dos alunos a contribuição de cada encontro.

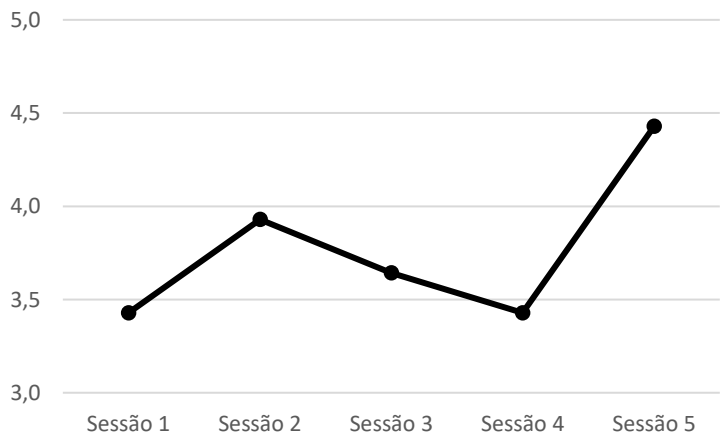


Figura 5. Avaliação dos alunos quanto a contribuição de cada sessão para a decisão profissional.

Como é possível observar na Figura 5, as sessões 1, 3 e 4 foram as que contaram com uma média das pontuações mais baixa, variando entre 3,4 e 3,6. Apesar do declínio observado entre o segundo e quarto encontros há um salto para o último, em que se fez um fechamento de todas as atividades e retomou-se a importância de cada etapa, trabalhando com todas as fontes de autoeficácia para escolha profissional.

Outro pontos quanto ao processo interventivo investigado com os alunos foi a respeito da duração do programa, que ocorreu em cinco sessões com duração de 1h30 cada uma. A maioria dos alunos relatou que o tempo foi suficiente/adequado (*f* = 7), uma parte disse ter sido muito curta (*f* = 4) e, uma minoria indicou que foi curta/tempo foi insuficiente (*f* = 3).

Por fim, os alunos foram questionados sobre a participação no programa, com a pergunta "Valeu a pena ter participado desse grupo de Orientação Profissional? Por quê?". As respostas foram todas positivas, indicando que "*sim, valeu a pena*". Alguns alunos justificaram tal afirmação: "*Claro, me mostrou muitas coisas das áreas em que eu "rondava"; abriu minha mente para novas possibilidades de um futuro*"; "*Sim, porque e ajudou muito*"; "*Sim, pois me abriu a mente e aliviou a tensão, no fim fica tudo bem por mais que demore tudo se ajeita*"; "*Com certeza, agora posso fazer escolhas com clareza sobre meu futuro*".

Discussão

O presente estudo teve como objetivo desenvolver, aplicar e avaliar um programa de intervenção em orientação profissional com enfoque sociocognitivo. Essa intervenção foi estruturada para promover as crenças de autoeficácia para escolha profissional por meio do trabalho com as fontes de autoeficácia. Essa decisão foi tomada com base nas colocações dos referenciais teóricos e levantamento de dados empíricos que demonstram a relação e o poder

preditivo das fontes sobre as crenças (Bandura, 1997, Betz, 2004; Lent & Brown, 2013; Moreira & Ambiel, 2018; Lent et al., 2017).

Após o desenvolvimento e aplicação, a intervenção foi avaliada quanto a sua eficácia e processo. No que tange à avaliação da eficácia, ela seguiu os pressupostos de tal método (Loureiro, 2012; Bardagi & Albanaes, 2015), foi realizada em um nível intermediário, com aplicações pré e pós-teste com a finalidade de verificar mudanças nas pontuações dos participantes nos construtos avaliados (fontes e crenças de autoeficácia). Na comparação entre os grupos para as fontes de autoeficácia, nota-se alterações significativas no pós-teste privilegiando o grupo que passou pela intervenção (GE). Os dados mais expressivos e significativos para as fontes de persuasão verbal e indicadores fisiológicos e emocionais ficaram evidentes com as descrições das sessões, em que há relatos dos participantes a respeito dos diversos sentimentos que emergiram em cada encontro e quanto ao apoio e acolhimento da orientadora. Esses dados também corroboram as indicações dos ingredientes críticos para o processo de intervenção em carreira, que identificou o suporte do orientador como um dos aspectos para o alcance de resultados satisfatórios (Bronw & Krane, 2003, Whiston et al., 2017). No estudo de Whiston et al. (2017) houve um tamanho de efeito alto para o suporte do orientador, o que foi corroborado no presente estudo com a fonte de persuasão verbal e o relato dos alunos quanto ao apoio do orientador.

No que se refere as alterações entre os grupos para as crenças de autoeficácia, nota-se que houve mudanças no pós-teste para o GE em quase todas as dimensões da EAE-EP. Isso indica que o principal objetivo da intervenção foi alcançado já que alterações positivas e significativas nas crenças de autoeficácia para escolha profissional foram observadas para os alunos que participaram do programa. Isso também foi notado no desenvolvimento de cada sessão, em que se podia verificar nos alunos como eles vinham trabalhando a percepção das fontes de autoeficácia e tornando-se mais confiantes na própria capacidade para se engajarem

na tarefa de tomar uma decisão profissional. Além disso, corroboram os resultados encontrados por Glessner et al. (2017), Falco e Summers (2019), Miles e Naidoo (2017) e Lam e Santos (2018) que realizaram intervenções para o desenvolvimento da autoeficácia tendo como uma das abordagens trabalhar as fontes de autoeficácia. Nessas pesquisas e no presente estudo, o trabalho por meio das fontes de autoeficácia possibilitou verificar uma alteração das crenças de autoeficácia dos participantes que passaram pela intervenção e que se diferenciaram dos indivíduos que não passaram pelas atividades interventivas.

Esses resultados também corroboram os achados de Whiston et al. (2017) em que eles verificaram que as intervenções focadas em autoeficácia para escolha profissional foram as que apresentaram o maior tamanho de efeito. No presente estudo nota-se que a intervenção focada em trabalhar as fontes de autoeficácia para a promoção das crenças surtiram resultados satisfatórios, com tamanhos de efeito variando entre médio e alto para o grupo que passou pela intervenção.

Quanto às diferenças intragrupos, não foram observados dados significativos para as fontes e crenças de autoeficácia em ambos os grupos. Entretanto, algumas diferenças de médias puderam ser observadas com tamanho do efeito moderado, principalmente para o GE, indicando que apesar de não significativas a intervenção surtiu algum efeito na percepção das fontes e crenças desses estudantes. No que se refere a EFAEP-II, esses valores médios do tamanho do efeito foram obtidos nas fontes de persuasão verbal e indicadores fisiológicos. Já para a EAE-EP se destacaram as dimensões: coleta de informações ocupacionais (sobre buscarem informações por diversos meios e estratégias) e autoavaliação (a respeito da consideração do conhecimento de si, das próprias habilidades e características). Como mencionado anteriormente, no último encontro os alunos relataram os sentimentos que surgiram com todas as sessões, o apoio recebido, o melhor conhecimento que estavam tendo de si e apresentaram informações importantes que levantaram com o processo de exploração.

A ausência de diferenças significativas podem ser devidas a especificidade da própria turma que participou do processo de intervenção que desde o início se mostravam interessados no programa, demonstrando que são alunos mais envolvidos com as atividades escolares. Além disso, tais dados corroboram as indicações dos ingredientes críticos a serem trabalhados em uma intervenção, como a exploração vocacional (relacionados a coleta de informação ocupacional) e revisão das experiências anteriores (relacionados a autoavaliação) (Whiston et al., 2017). No que diz respeito ao grupo controle, que não passaram pela intervenção, somente em uma dimensão de cada instrumento aplicado foi visualizado um tamanho de efeito médio, que foram, persuasão verbal (EFAEP-II) e planejamento de futuro (EAE-EP). Novamente pode se compreender que as alterações obtidas se devem a uma característica dos próprios alunos que em determinados momentos podem ser incentivados verbalmente a pensar sobre o futuro no ambiente escolar ou familiar.

Foi objetivo desse estudo também realizar a avaliação do processo de intervenção, conforme realizado por Loureiro (2012) que considerou os dois tipos de avaliação em seu estudo. Com isso, foram utilizados procedimentos indicados na literatura, tais como, relato dos participantes em pré e pós-intervenção e questionários qualitativos e quantitativos (Loureiro, 2012; Ambiel et al., 2017). Também procurou-se envolver nessa avaliação aspectos como: qualidade da relação terapêutica, experiência afetiva, entre outros pontos pertinentes relativos ao psicólogo e orientandos, a fim de levantar como esses aspectos estariam congruentes com os demais resultados observados (Heppner & Heppner, 2003; Taveira & Pinto, 2008; Bardagi & Albanaes, 2015).

Na avaliação de processos realizadas nesse estudo verificou-se que tanto as pontuações do orientador como dos alunos seguiam constantes até o quarto encontro, em que foram elevadas. Esses achados vão ao encontro dos resultados obtidos por Loureiro (2012) em que se

observou na avaliação do processo que as reações positivas eram progressivamente mais assinaladas com passar das sessões.

A respeito da avaliação dos alunos para a decisão profissional, percebe-se uma instabilidade, declinando do meio para o final e aumentando no fim. Compreende-se que esse dado é correspondente a forma como as fontes foram trabalhadas para culminar no fortalecimento das crenças de autoeficácia, sendo um processo de construção e reconstrução. Isso também vai ao encontro dos achados de Whiston et al. (2017) sobre os ingredientes críticos, em que a clarificação de valores (componente relacionado aos interesses profissionais) podem ser importantes para diminuir a indecisão desses alunos. Tal resultado também foi encontrado por Lam e Santos (2018) que verificaram uma diminuição da indecisão profissional após a intervenção centrada nas fontes para promoção das crenças de autoeficácia.

As demais avaliações quanto à adequação dos objetivos e atividades, sobre a duração do programa e validade da participação nesse processo, podem ser informativos para o aprimoramento do programa. Todas as avaliações obtidas nesse estudo a respeito desses aspectos foram positivas, indicando a importância do trabalho realizado. Além disso, todos os dados verificados seja na avaliação da eficácia como do processo, corroboram os pressupostos teóricos para a relevância e aplicação desses procedimentos, conforme colocado por Loureiro (2012) e Bardagi e Albanaes (2015).

Ainda, os achados do presente estudo estão de acordo e confirmaram as indicações de Whiston et al. (2017) quanto aos ingredientes críticos que foram referências para a estruturação do programa, contribuindo para que resultados satisfatórios fossem obtidos. Esse estudo também mostrou congruência com as colocações de Spokane e Nguyen (2015) sobre a eficácia das intervenções, principalmente a respeito das mudanças significativas observadas no pós-teste com tamanhos do efeito médio; a respeito dos ingredientes críticos mais eficientes; e da aplicação de programas de curta duração.

Por fim, esses dados ainda foram de encontro com os obtidos por Glessner et al. (2017), Falco e Summers (2019), Miles e Naidoo (2017) e Lam e Santos (2018) que desenvolveram intervenções para a promoção da autoeficácia considerando as fontes de autoeficácia e os ingredientes críticos com base em Brown e Krane (2000) e obtiveram dados significativos. Pode-se afirmar que o trabalho interventivo nas fontes são eficientes para desenvolver as crenças de autoeficácia em processos interventivos, demonstrando sua importância teórica e empírica (Betz, 2004). Portanto, após a aplicação da programa e da análise e discussão dos dados, as hipóteses levantadas sobre a intervenção impactar nas fontes de autoeficácia, verificadas pela EFAEP-II (H1) e nas crenças de autoeficácia, medida pela EAE-EP (H2), foram confirmadas.

Ainda que as hipóteses levantadas tenham sido corroboradas e dados significativos, seja do ponto de vista estatístico, mas também do ponto de vista qualitativo, algumas ressalvas são importantes. O procedimento realizado para a avaliação do processo ainda que tenha surtido um resultado pertinente, merece ser explorado em outras investigações para torná-lo mais sistemático. Além disso, as atividades e condução da intervenção pode ser revisada a partir dos resultados aqui encontrados, podendo assim alcançar resultados no pós-teste ainda mais expressivos.

Considerações finais

Diante da carência de instrumentos com qualificação e adequação psicométricas e teóricas (Sparta, Bardagi, & Teixeira, 2006) e considerando a importância das fontes de autoeficácia nos processos de intervenção para promover as crenças de autoeficácia (Betz, 2004; Whiston et al., 2017), esta tese buscou responder ao seguinte problema de pesquisa inicialmente levantado: a EFAEP pode apresentar dados psicométricos mais robustos e ser aplicável no processo de avaliação de uma intervenção em orientação profissional com enfoque sociocognitivo? Este problema guiou o delineamento e elaboração dos objetivos para esta pesquisa, que se dividiu em dois estudos que buscaram, respectivamente, apresentar a nova versão da EFAEP e, desenvolver, aplicar e avaliar um programa de intervenção em orientação profissional com enfoque sociocognitivo.

No que se refere ao primeiro estudo e ao seu objetivo, foi possível estruturar uma segunda versão da EFAEP que minimizou a principal limitação encontrada na versão original, que se refere a ausência da fonte de indicadores fisiológicos e emocionais. Assim, a EFAEP-II obtida na presente pesquisa se refere a uma escala que proporciona a avaliação da percepção das quatro fontes de autoeficácia em relação a escolha profissional. Esse instrumento possibilita conhecer como os jovens percebem tais fontes, podendo identificar a que mais se destaca e a que menos contribui na formação de suas crenças. Entretanto, a EFAEP-II também apresentou limitações importantes do ponto de vista psicométrico, principalmente no que diz respeito à sua composição fatorial, que foi baseada mais nos pressupostos teóricos do que nas indicações estatísticas. Tal limitação indica que a escala, apesar de conseguir fazer as avaliações necessárias das fontes de autoeficácia, precisa passar por novos estudos de revisão dos itens e análises fatoriais a fim de confirmar sua estrutura fatorial.

Continuar os trabalhos com esta escala se faz relevante devido à importância em se trabalhar tais fontes. Possibilitar o acesso a essa informação não se faz pertinente apenas para o processo avaliativo de uma orientação profissional e de carreira, mas principalmente viabiliza que intervenções sejam desenhadas e planejadas a partir dos dados levantados com a sua aplicação.

A partir dos dados obtidos com a EFAEP-II, foi delineado um programa de intervenção em orientação profissional com o intuito de promover as crenças de autoeficácia por meio das suas fontes de informação. A proposta desta intervenção se deu com as indicações da literatura a respeito dos resultados satisfatórios ao se intervir na autoeficácia para escolha profissional e as fontes serem um dos principais aspectos para a promoção dessas crenças (Betz, 2004, Whiston et al., 2017). Seguindo todos os pressupostos a respeito dos ingredientes críticos para o desenvolvimento de uma intervenção e as asserções teóricas a respeito dos construtos abordados, foi estruturada a intervenção. Para a sua elaboração ainda foi considerada as técnicas e considerações que na prática são utilizadas para a realização de uma orientação profissional.

A aplicação dessa intervenção gerou resultados quantitativos que mostraram a sua eficácia, bem como a adequação do seu processo, com os participantes apresentando mudanças significativas nas pontuações dos instrumentos e avaliando positivamente as sessões. Todos os resultados, no entanto, precisam ser observados considerando a particularidade da amostra, neste caso dos grupos que o compuseram. Apesar disso, identifica-se que o protocolo de intervenção aplicado apresentou uma congruência teórica e prática, resultando em dados satisfatórios, o que indica a sua replicação em um novo momento, com amostras mais expressivas e controladas. Além disso, pode-se afirmar que a EFAEP-II não somente contribuiu para a avaliação da eficácia da intervenção, como também foi ferramenta importante para a

construção das sessões focadas nas fontes de autoeficácia, que foi o diferencial do programa aplicado.

Ressalta-se que o protocolo de intervenção desenvolvido, aplicado e avaliado neste estudo traz uma importante contribuição para a área do desenvolvimento de carreira, principalmente em âmbito nacional. São escassos os estudos que busquem apresentar um programa de intervenção em carreira – seja ele com enfoque sociocognitivo ou outra linha teórica – com o nível de detalhamento aqui exposto e com a possibilidade de abrangência que o programa demonstrou. A intervenção apresentada nesta tese possui um importante diferencial, pois tanto pode ser replicada como pode ser adaptada para outras linhas teóricas ou objetivos, já que seu delineamento também priorizou os ingredientes críticos para o alcance de resultados satisfatórios no processo interventivo em carreira. Além disso, esse programa apresentou uma adequação ao ambiente escolar, o que indica que a sua aplicação com vistas a trabalhar durante o ensino médio, o desenvolvimento de carreira de modo viável, com uma intervenção que apresenta objetivos claros e definidos.

Ainda que a maioria dos dados obtidos nesta pesquisa tenham sido, em sua maioria, positivos, limitações também são evidenciadas. No primeiro estudo, as principais limitações se referem a composição fatorial da EFAEP-II que culminou em uma precisão pouco expressiva para a escala. No segundo estudo, quanto ao programa de intervenção, a sua principal limitação diz respeito à quantidade de participantes nos grupos, com um número reduzido que inviabiliza a realização de análises mais robustas. Com isso, como agenda de pesquisa, sugere-se que novas investigações com a EFAEP-II para que a sua estrutura fatorial e precisão sejam revisadas, assim como averiguar a sua relação com outros construtos, como, a exploração de carreira. Também se indica uma nova aplicação do programa de intervenção, com amostras maiores e que selecionem principalmente os estudantes que demonstrarem maiores dificuldades nesse processo de escolha profissional.

Por fim, o presente estudo buscou ressaltar que não apenas no contexto internacional o trabalho com as fontes de autoeficácia podem ser relevantes e surtirem um impacto positivo. Disponibilizar um instrumento útil para a avaliação e o delineamento de uma intervenção em âmbito nacional é muito pertinente. Entretanto, em um país com uma educação que não prepara o jovem para o desenvolvimento de carreira, programas de intervenção como o que foi apresentado nesta tese podem ser o ponto de partida para se pensar o processo de orientação profissional com os adolescentes em contexto escolar. Isso poderia realizado por meio da integração de protocolos de intervenção como o que apresentado, que com poucos encontros conseguiu surtir um efeito positivo para seus participantes e com isso auxiliá-los em um momento tão importante da vida deles, de tomadas de decisões.

Referências

Ambiel, R. A. M. (2014). Adaptabilidade de carreira: uma abordagem histórica de conceitos, modelos e teorias. *Revista Brasileira de Orientação Profissional, 15*, 15-2. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbop/v15n1/04.pdf

Ambiel, R. A. M., Barros, L. O., Pereira, E. P., Tofoli, L., & Bacan, A. (2017). Avaliação de processos de orientação profissional e de carreira: problemas e possibilidades. *Avaliação Psicológica, 16*(2), 128-136. doi: 10.15689/AP.2017.1602.02

Ambiel, R. A. M., Carvalho, L. F., Martins, G. H., & Tofoli, L. (2016). Comparing the adaptabilities of Brazilian adolescent students and adult workers. *Journal of Vocational Behavior, 94*, 20-27. doi: 10.1016/j.jvb.2016.02.005.

Ambiel, R. A. M., & Hernández, D. N. (2016). Relações entre autoeficácia para escolha profissional, exploração vocacional e indecisão profissional. *Revista Brasileira de Orientação Profissional, 17*(1), 67-75. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902016000100008

Ambiel, R. A. M., & Noronha, A. P. P. (2008). Fontes de eficácia e interesses profissionais: relações entre pais e filhos. *Evaluar, 8*, 32-45. Recuperado de https://revistas.unc.edu.ar/index.php/revaluar/article/view/503

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: 10.1590/S1413-82712011000100004

Ambiel, R. A. M., & Noronha, A. P. P. (2012a). Autoeficácia para escolha profissional: Teoria, pesquisas e avaliação. *Psicologia em Pesquisa, 6*(2), 171-178. doi:10.5327/Z1982-12472012000200010

Ambiel, R. A. M., & Noronha, A. P. P. (2012b). Escala de autoeficácia para escolha profissional. *Manual Técnico*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Ambiel, R. A. M., Noronha, A. P. P., & Carvalho, L. F. (2015). Analysis of the professional choice self-efficacy scale using the rasch-andrich rating scale model. *International Journal for Educational and Vocational Guidance, 15*(1), 205-219. doi: 10.1007/s10775-015-9293-7

American Educational Research Association, American Psychological Association, Joint Committee on Standards for Educational, Psychological Testing (US), & Nacional Council on Measurement in Education. (2014). *Standards for Educational and Psychological Testing*. Washington: American Educational Research Association.

Audibert, A., & Teixeira, M. A. P. (2015). Escala de adaptabilidade de carreira: evidências de validade em universitários brasileiros. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, *16*(1), 83-93. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902015000100009&lng=pt&tlng=pt.

Azzi, R. G., Vieira, D. A., Iaochite, R. T., Ferreira, L.C.M., & Guerreiro-Casanova, D. C. (2014). Crenças de eficácia pessoal e coletiva. Em R. G. Azzi, D. A. Vieira, (Orgs.). *Crenças de eficácia em contexto educativo*. (pp.15-40). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company.

Bandura, A. (2009). Cultivate self-efficacy for personal and organizational effectiveness. In E. A. Locke (Ed). *Handbook of principles of organization behavior* (2ªEd.) (179-200). New York/USA: Wiley.

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. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbop/v16n2/04.pdf

Bem, D. J. (1972). Self-perception theory. In L. Berkowitz (Org), *Advances in Experimental Social Psychology*. (Vol.6, pp.1-62). New York/USA: Academic Press.

Betz, N. E. (2004). Contributions of self-efficacy theory to career counseling: A personal perspective. *The Career Development Quarterly, 52*, 340–353. doi:10.1002/j.2161-0045.2004.tb00950.x

Betz, N. E., Klein, K. L., & Taylor, K. M. (1996). Evaluation of a short form of the Career Decision-Making Self-Efficacy Scale. *Journal of Career Assessment, 4*(1), 47-57. doi: 10.1177/106907279600400103

Bike, D. H. (2013). *Career decision learning experiences: development and validation of a scale* (Tese de mestrado, University of Missouri, Missouri). Recuperado de https://mospace.umsystem.edu/xmlui/bitstream/handle/10355/39754/research.pdf?sequence=2

Borges, L. O., & Yamamoto, O. H. (2004). O mundo do trabalho. In J. C. Zanelli, J. E. Borges-Andrade, & A. V. B. Bastos (Orgs.), *Psicologia, organizações e trabalho no Brasil* (pp. 24-62). Porto Alegre: Artmed.

Brown, S. D., & Lent, R. W. (2016). Vocational psychology; agency, equity, and well-being. *Annual Review of Psychology*, *67*(5), 41-65. doi: 10.1146/annurev-psych-122414-033237

Brown, S. D., & Lent, R. W. (2019). Social cognitive career theory at 25: progress in studing the domain satisfaction and career self-management models. *Journal of Career Assessment, 27*(4), 1-16. doi:10.1177/1069072719852736

Brown, S. D., & Krane, N. E. (2000). Four (or five) sessions and a cloud of dust: old assumptions and new observations about career counseling. In S. D. Brown & R. W. Lent (Orgs.), *Handbook of counseling psychology* (pp. 740-766). Nova Iorque: Wiley & sons.

Brown, S. D., Krane, N. E., Brecheisen, J., Castelino, P., Budsin, I., Miller, M., & Edens, L. (2003). Critical ingredientes of career choice interventions: more analyses and new hypotheses. *Journal of Vocational Behavior*, *62*, 411-428. doi:10.1016/S0001-8791(02)00052-0

Campbell, D. T., & Stanley, J. C. (1963). *Experimental and quasi-experimental designs for research.* Chicago: Rand McNally & Company.

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. USA: Lawrence Erlbaum Associates.

Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, *112*(1), 155-159. doi: 10.1037/0033-2909.112.1.155

Dantas, M., A., & Azzi, R. G. (2015). Adaptação Brasileira da Escala de Autoeficácia na Tomada de Decisão de Carreira. *Revista Brasileira de Orientação Profissional, 16*(2), 149-160. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902015000200006&lng=pt&tlng=pt.

Duarte, M. E. (2013). A vida da orientação na vida do século XXI: constrangimentos e desafios. *Revista Brasileira de Orientação Profissional, 14*(2), 155-164. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902013000200002

Duarte, M. E., & Soares, M. C., (2010). Questionário sobre temas de carreira. Adaptado e traduzido a partir da técnica *Career Style Interview*, de Mark Savickas (1998). Versão experimental policopiada. Lisboa: Instituto de Orientação Profissional.

Fabian, E. S. (2000). Social cognitive theory of careers and individuals with serious mental health disorders: Implications for psychiatric rehabilitation programs. *Psychiatric Rehabilitation Joumal, 23*, 262-269. doi:10.1037/h0095159

Falco, L. D., & Summers, J. J. (2019). Improving career decision self-efficacy and STEM self-efficacy in high school girls: evaluation of na intervention. *Journal of Career Development, 46*(1), 62-76. doi: 10.1177/0894845317721651

Fernández-Ballesteros, R. (2001). Cuestiones conceptuales básicas em evaluacíon de programas. In Fernández-Ballesteros, R. (Ed.), *Evaluación de programas. Uma guia práctica em âmbitos sociales, educativos y de salud*, Espanha: Editorial Sínteses.

Gianakos, I. (1999). Patterns of career choice and career decision-making self-efficacy. *Journal of Vocational Behavior, 54*, 244-258. doi:10.1006/jvbe.1998.1668

Glessner, K., Rockinson-Szapkiw, A. J., & Lopez, M. L. (2017). "Yes, I Can": Testing an intervention to increase middle school students' college and career self-efficacy. *The Career Development Quarterly, 65*(4), 315-325. doi: 10.1002/cdq.12110

Guan, M., Capezio, A., Restubog, S. L. D., Read, S., Lajom, J. A. L., & Li, M. (2016). The role of traditionality in the relationships among parental support, career decision-making self-

efficacy and career adaptability. *Journal of Vocational Behavior, 94,* 114-123. doi: 10.1016/j.jvb.2016.02.018

Guan, Y., Deng, H., Sun, Y., Wang, Y., Cai, Z., Ye, L., …Li, Y. (2013). Career adaptability, job search self-efficacy and outcomes: A three-wave investigation among Chinese university graduates. *Journal of Vocational Behavior, 83,* 561-570. doi: 10.1016/j.jvb.2013.09.003.

Hacket, G., & Betz, N. E. (1981). A self-efficacy approach to the career development of women. *Journal of Vocational Behavior, 18,* 326-336. doi:10.1016/0001-8791(81)90019-9

Heppner, M. J., & Heppner, P. P. (2003). Identifying Process Variables in Career Counseling. *Journal of Vocational Behavior, 62,* 429-452. doi:10.1016/S0001-8791(02)00053-2.

Hernández-Nieto, R. A. (2002). *Contributions to Statistical Analysis*. Mérida: Universidad de Los Andes.

Hirsch, A., Herrmann, A., & Keller, A. C. (2015). Career adaptivity, adaptability, and adapting: A conceptual and empirical investigation. *Journal of Vocational Behavior, 87,* 1-10. doi: 10.1016/j.jvb.2014.11.008

Hou, C., Wu, L., & Liu, Z. (2014). Effect of proative personality and decision-making self-efficacy on career adaptability among chinese graduates. *Social Behavior and Personality, 42*(6), 903-912. doi:10.2224/sbp.2014.42.6.903

Hu, L., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal, 6(*1), 1–55. doi: 10.1080/10705519909540118

Iaochite, R. T., & Azzi, R. G. (2012). Escala de fontes de autoeficácia docente: estudo exploratório com professores de educação física. *Psicologia Argumento,* 30(71), 659-669. doi: 10.7213/psicol.argum.7472

Lam, M., & Santos, A. (2018). The impacto f a college career intervention program on career decision self-efficacy, career indecision, and decision-making difficulties. *Journal of Career Assessment, 26*(3), 425-444. doi: 10.1177/1069072717714539

Leal, M. S., Melo-Silva, L. L., & Teixeira, M. O. (2015). Crenças para lidar com tarefas de carreira em estudantes do ensino médio. *Revista Avaliação Psicológica*, *14*(1), 125-132. doi: 10.15689/ap.2015.1401.14

Lent; R. W., & Brown, S. D. (2006). Integrating person and situation perspectives on work satisfaction: A social-cognitive view. *Journal of Vocational Behavior*, *69*(2), 236-247. Recuperado de https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0001879106000169

Lent, R. W., & Brown, S. D. (2008). Social cognitive theory and subjective well-being in the context of work. *Journal of Career Assessment, 16*(6), 6-21. doi: 10.1177/1069072707305769

Lent, R. W., & Brown, S. D. (2013). Social Cognitive model of career self-management: toward a unifying view of adaptive career behavior across the life span. *Journal of Counseling Psychology*, *60*(4), 557-568. Recuperado de https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/23815631

Lent, R. W., Brow, S. D., & Hackett, G. (1994). Towards a unifying social cognitive theory of career and academic interests, choice and performance. *Journal of Vocational Behavior*, *45*(1), 79-122. doi:10.1006/jvbe.1994.1027

Lent, R. W., Brown, S. D, Nota, L., & Soresi, S. (2003). Testing social cognitive interest and choice hypotheses across Holland types in Italian high school students. *Journal of Vocational Behavior, 62*,101-118. doi:10.1016/S0001-8791(02)00057-X

Lent, R. W., Ezeofor, I., Morrison, M. A., Penn, L. T., & Ireland, G. W. (2016). Applying the social cognitive model of career self-management to career exploration and decision-making. *Journal of Vocational Behavior, 93*, 47-57. doi: 10.1016/j.jvb.2015.12.007

Lent, R. W., Ireland, G. W., Penn, L. T., Morris, T. R., & Sappington, R. (2017). Sources of self-efficacy and outcome expectations for career exploration and decision-making: a test of the social cognitive model of career self-management. *Journal of Vocational Behavior, 99*, 107-117. doi: 10.1016/j.jvb.2017.01.002

Lopes, A. R., & Teixeira, M. O. (2012). Projetos de carreira, autoeficácia e sucesso escolar em ambiente multicultural. *Revista Brasileira de Orientação Profissional, 13*(1), 7-14. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902012000100003

Loureiro, M. N. P. S. (2012). Intervenções de Carreira no Ensino Superior: Estudo da Eficácia de um Seminário de Gestão Pessoal de Carreira (Tese de Doutorado, Escola de Psicologia, Universidade do Minho. Braga, Portugal). Recuperado de http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/24588

Martončik, M., Kačmárová, M., Hruščová, E., Žilková, I. M., & Kravcová, M. (2018). Factor structure and reliability of the Career Decision Self-Efficacy Scale-Short Form in Slovak adolescent sample. *Current Psychology*. doi:10.1007/s12144-018-0078-2

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 Professional e de*

Carreira: enfoques teóricos contemporâneos e modelos de intervenção (pp. 155-192). São Paulo: Vetor.

Miles, J., & Naidoo, A. V. (2017). The impacto f a career intervention programme on South African grade II learners' career decision-making self-efficacy. *South African Journal of Psychology*, *47*(2), 209-221. doi: 10.1177/0081246316654804

Moreira, T. C., & Ambiel, R. A. M. (2018). Antecedents and consequents of professional choice self-efficacy: A study with Brazilian students. *International Journal for Educational and Vocational Guidance, 18,* 149-163. doi: 10.1007 / s10775-017-9352-3

Moreira, T. C., Ambiel, R. A. M., & Nunes, M. F. O. (2018). Escala de fontes de autoeficácia para escolha profissional: construção e estudos psicométricos iniciais. *Temas em Psicologia, 26*(1), 47-60. doi: 10.9788/TP2018.1-03Pt

Noronha, A. P. P., & Ambiel, R. A. M. (2006). Orientação profissional e vocacional: análise da produção científica. *Psico-USF, 11*(1), 75-84. doi:10.1590/S1413-82712006000100009

Noronha, A. P. P., Freitas, P. C. S., Piovezan, N. M., & Joly, M. C. R. A. (2013). Afetos Positivos e Negativos e Autoeficácia em Jovens do Ensino Médio. *Revista de Psicología Trujillo, 15*(1) 9-21. Recuperado de http://revistas.ucv.edu.pe/index.php/R_PSI/article/viewFile/206/117

Nunes, M. F. O. (2008). Funcionamento e desenvolvimento das crenças de auto-eficácia: uma revisão. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, *9*(1), 29-42. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902008000100004

Nunes, M. F. O., & Noronha, A. P. P. (2011). Escala de Autoeficácia para Atividades Ocupacionais: estudo da estrutura interna e precisão. *Avaliação Psicológica*, *10*(1), 25-40.

Recuperado de: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S167704712011000100004

Oliveira, C. T., Teixeira, M. A. P., Dias, & A. C. G. (2017). Revisão sistemática da literatura sobre características de intervenções em carreira. *Revista de Psicologia da IMED, 9*(2), 125-141. doi: 10.18256/2175-5027.2017.v9i2.1464

Pajares, F. (2002). Overview of social cognitive theory and of self-efficacy. Recuperado de: from: http://www.emory.edu/EDUCATION/mfp/eff.html.

Pajares, F., & Olaz, F. (2008). Teoria social cognitiva e auto-eficácia: uma visão geral. In A. Bandura, R. G. Azzi, S. A. J. Polydoro (Orgs.), *Teoria social cognitiva, conceitos básicos.* (pp. 97-114). Porto Alegre: Artmed.

Pasquali, L. (1999). Taxonomia dos instrumentos psicológicos. In Pasquali, L. (Org.). *Instrumentos Psicológicos: manual prático de elaboração* (pp.27-36) Brasília: LabPAM-IBAPP.

Pinto, J. C. N. C. (2010). Gestão Pessoal de Carreira: Estudo de um Modelo de Intervenção Psicológica com Bolseiros de Investigação (Tese de Doutorado, Escola de Psicologia, Universidade do Minho. Braga, Portugal). Recuperado de http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/11633

Restubog, S. L. D., Florentino, A. R., & Garcia, P. R. J. M. (2010). The mediating roles of career self-efficacy and career decidedness in the relationship between contextual support and persistence. *Journal of Vocational Behavior, 77,* 186-195. doi: 10.1016/j.jvb.2010.06.005

Ribeiro, M. A., & Uvaldo, M. C. C. (2007). Frank Parsons: trajetória do pioneiro da orientação vocacional, profissional e de carreira. *Revista Brasileira de Orientação Profissional, 8(*1), 19-31. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-

Rogers, M. E., & Creed, P. A. (2011). A longitudinal examination of adolescent career planning and exploration using a social cognitive career theory framework. *Journal of Adolescent, 34*, 163-172. doi: 10.1016/j.adolescence.2009.12.010

Rossier, J. (2015). Career adaptability and life designing. In L. Nota & J. Rossier (Eds.), *Handbook of life design: From practice to theory and from theory to practice* (pp. 153–167). Göttingen, Germany: Hogrefe Publishing.

Savickas, M. L. (1997). Career adaptability: An integrative construct for life-span, life-space theory. *The Career Development Quarterly, 45*, 247-259. doi:10.1002/j.2161-0045.1997.tb00469.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* (pp. 42-70). Hoboken: Wiley.

Savickas, M. L. (2011). *Career counseling*. Washington: American Psychological Association.

Savickas, M. L., & Hartung, P. J. (2012). My Career Story. An Autobiographical workbook for life-career sucess. Recuperado de http://www.vocopher.com/index.cfm

Savickas, M. L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J., Duarte, M. E., Guichard, J., Soresi, S., Esbroeck, R. V., & Vianen, A. E. M. V. (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of Vocational Behavior,75,* 239-250. doi: 10.1016/j.jvb.2009.04.004

Savickas, M. L., & Porfeli, E. J. (2012). The Career Adapt-Abilities Scale: Construction, reliability, and measurement equivalence across 13 countries. *Journal of Vocational Behavior, 80*, 661-673. doi:10.1016/j.jvb.2012.01.011.

Sidiropoulou-Dimakakou, D., Argyropoulou, K., Drosos, N., Kaliris, A., & Mikedaki, K. (2015). Exploring career management skills in higher education: perceived self-efficacy in career, career adaptability and career resilience in greek university students. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research, 14*(2), 36-52. Recuperado de https://www.semanticscholar.org/paper/Exploring-Career-Management-Skills-in-Higher-in-and-Sidiropoulou-Dimakakou-Argyropoulou/4571957cc66d85693dff6d063efd3da2468835c6

Silva, D. A. O. (2008). A avaliação dos interesses como fonte de auto-eficácia na tomada de decisão de carreira, em jovens do 9º ano: planificação de estudo (Dissertação de mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa, Portugal). Recuperado de https://repositorio.ul.pt/jspui/handle/10451/707

Silva, C. S. C., Knaben, A., Bardagi, M. P., & Duarte, M. E. (2016). Minha História de Carreira. Exercícios autobiográficos para o planejamento de vida/carreira. Recuperado de http://abopbrasil.org.br/todos-livros/

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. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902006000200004

Spokane, A. (2004). Avaliação das Intervenções de Carreira. In L. M. Leitão (Org.), *Avaliação Psicológica em Orientação Escolar e Profissional* (pp. 455-473). Coimbra: Quarteto.

Spokane, A. R., & Nguyen, D. (2015). Progress and Prospects in the Evaluation of Career Assistance. *Journal of Career Assessment, 24*(1), 3-25. doi:10.1177/1069072715579665

Super, D. E., & Knasel, E. G. (1981). Career development in adulthood: Some theoretical problems and a possible solution. *British Journal of Guidance & Counselling, 9*, 194-201. doi:10.1080/03069888108258214.

Taveira, M. C., & Pinto, J. C. N. C. (2008). Gestão pessoal da carreira no Ensino Superior. *Arquivos Brasileiros de Psicologia, 60*, 77-91. Recuperado de http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/10597

Taylor, K. M., & Betz, N. E. (1983). Applications of self-eficacy theory to the understanding and treatment of career indecision. *Journal of Vocational Behavior, 22*, 63-81. doi: 10.1016/0001-8791(83)90006-4

Teixeira, M. O. (2008). A abordagem sócio-cognitiva no aconselhamento vocacional: Uma reflexão sobre a evolução dos conceitos e da prática da orientação. *Revista Brasileira de Orientação Profissional, 9*(2), 9-16. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902010000200006

Teixeira, M. O., & Calado, I. (2010). Avaliação de um programa de educação para a carreira: um projecto de natureza exploratória. *Revista Brasileira de Orientação Profissional, 11*(2), 213-218. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902010000200006

Timmerman, M. E., & Lorenzo-Seva, U. (2011). Dimensionality assessment of ordered polytomous items with parallel analysis. *Psychological Methods, 16*(2), 209-220. doi: 10.1037/a0023353

Ventura, C. D., & Noronha, A. P. P. (2014). Autoeficácia para escolha profissional, suporte familiar e estilos parentais em adolescentes. *Avaliação Psicológica, 13*(3), 317-324. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712014000300003&lng=pt&tlng=pt.

Whiston, S. C., Li, Y., Mitts, N. G., & Wright, L. (2017). Effectiveness of career choice interventions: A meta-analytic replication and extension. *Journal of Vocational Behavior,100,* 175-184. doi: 10.1016/j.jvb.2017.03.010

Anexos

ANEXO 1

Escala de Fontes de Autoeficácia para Escolha Profissional

Versão original

Você deverá responder sobre o quanto **concorda** com as situações descritas abaixo. Indique um valor entre 1 e 5 para cada frase, sendo que valores próximos de 1 significa que você **concorda pouco** e valores próximos de 5 que você **concorda muito**. Para cada frase, qualquer valor poderá (1, 2, 3, 4 ou 5) poderá ser marcado.

Exemplo:

	Pouco				**Muito**
As pessoas me convidam para passar o dia no ambiente de trabalho delas	1	2	3	4	5

Pode começar!

1. Fico bem disposto quando acompanho o dia de um profissional da área que eu gosto	1	2	3	4	5
2. Geralmente recebo elogios pela maneira como eu planejo o meu futuro	1	2	3	4	5
3. Sinto-me motivado quando faço um balanço do retorno que esta profissão pode me trazer	1	2	3	4	5
4. Tenho observado que os profissionais da área do meu interesse possuem opiniões com as quais me identifico	1	2	3	4	5
5. Meus colegas admiram a forma como eu defendo minha escolha	1	2	3	4	5
6. Eu vejo que os alunos dos cursos do meu interesse possuem características parecidas com as minhas	1	2	3	4	5
7. Fico tranquilo quando penso no retorno financeiro que a profissão de meu interesse pode me trazer	1	2	3	4	5
8. Minha família costuma dizer que fica orgulhosa pela forma que me preocupo com o meu futuro	1	2	3	4	5
9. Conhecer a atividade desempenhada por um profissional que admiro me anima	1	2	3	4	5
10. Sei como posso obter informações sobre quanto um profissional pode ganhar	1	2	3	4	5
11. Fico feliz ao realizar uma visita a uma empresa da área que quero trabalhar	1	2	3	4	5
12. Conheço o retorno financeiro que a profissão que gosto pode me oferecer	1	2	3	4	5
13. Recebo elogios pela forma como procuro organizar meu futuro profissional	1	2	3	4	5
14. Tenho facilidade para lidar com novas informações sobre cursos e profissões	1	2	3	4	5
15. Sei detalhes sobre as habilidades que devo ter para fazer o curso que gosto	1	2	3	4	5
16. Participar de palestras na área que eu quero trabalhar me deixa feliz	1	2	3	4	5

17. Tenho conhecimento sobre as formas que posso encontrar informações sobre os cursos e profissões	1	2	3	4	5
18. O uso de computador tem facilitado encontrar informações sobre cursos superiores	1	2	3	4	5
19. Costumo receber elogios pela maneira como realizo pesquisas sobre cursos e profissões	1	2	3	4	5
20. Sei detalhes sobre como é a área de atuação de uma certa profissão	1	2	3	4	5
21. Eu percebo que tenho habilidades parecidas com as dos profissionais da área que gosto	1	2	3	4	5
22. Dizem que sou criativo na forma como me informo sobre as profissões	1	2	3	4	5
23. Sinto-me realizado ao fazer uma atividade parecida com a profissão que quero escolher	1	2	3	4	5
24. Geralmente dizem que eu conheço bastante sobre os cursos e profissões	1	2	3	4	5
25. Costumo observar profissionais na área para aprender sobre o que eles fazem	1	2	3	4	5

ANEXO 2

Escala de Fontes de Autoeficácia para Escolha Profissional

Versão construção

Você deverá responder sobre o quanto **concorda** com as situações descritas abaixo. Indique um valor entre 1 e 5 para cada frase, sendo que valores próximos de 1 significa que você **concorda pouco** e valores próximos de 5 que você **concorda muito**. Para cada frase, qualquer valor poderá (1, 2, 3, 4 ou 5) poderá ser marcado.

Exemplo:

	Pouco				**Muito**
As pessoas me convidam para passar o dia no ambiente de trabalho delas	1	2	3	4	5

Pode começar!

1. Tenho conhecimento sobre como obter informações sobre os cursos e profissões
2. Sei detalhes da área de atuação de uma certa profissão
3. Sei como posso obter informações sobre quanto um profissional pode ganhar
4. Conheço o retorno financeiro que a profissão que gosto pode me oferecer
5. Conheço as habilidades que um profissional da área que quero seguir precisa ter
6. O uso da internet tem facilitado como buscar informações sobre cursos e profissões
7. Já fiz simulados na internet de vestibular e Enem
8. Sei quais são minhas habilidades
9. Já sei quais vestibulares quero prestar
10. Já participei de vestibulares e/ou Enem como treineiro
11. Pelo desempenho que tenho na escola consigo imaginar como será fazer o vestibular e/ou Enem
12. Consigo listar as profissões ou cursos que mais me interessam
13. Tenho planos do que quero fazer quando terminar o ensino médio
14. Conheço os meios necessários para fazer uma escolha profissional
15. Sei que poderei fazer outra escolha caso a primeira não atenda as minhas expectativas
16. Tenho observado que os profissionais da área do meu interesse possuem opiniões com as quais me identifico
17. Costumo observar profissionais na área para aprender sobre o que eles fazem
18. Eu vejo que os alunos dos cursos do meu interesse possuem características parecidas com as minhas
19. Conhecer a atividade desempenhada por um profissional que admiro me anima

20. Seria importante realizar uma visita a uma empresa da área que quero trabalhar para conhecer o funcionamento deste local de trabalho
21. Procuro participar de palestras na área que eu quero trabalhar para aprender com os palestrantes
22. Eu percebo que tenho habilidades parecidas com as dos profissionais da área que pretendo seguir
23. Fico bem disposto quando acompanho o dia de um profissional da área que eu pretendo seguir
24. Procuro acompanhar a rotina dos meus familiares que estão fazendo um curso superior
25. Já acompanhei um parente ou um amigo no trabalho para conhecer a atividade que ele faz
26. Consigo comparar as minhas habilidades com as dos profissionais que admiro
27. Eu procuro observar como meus melhores amigos estão fazendo a escolha por uma profissão
28. Procuro conversar com pessoas bem sucedidas profissionalmente
29. Conversar com pessoas que já fizeram o Enem me faz aprender como devo me preparar para fazer também
30. Geralmente dizem que eu conheço bastante sobre os cursos e profissões
31. Costumo receber elogios pela maneira como realizo pesquisas sobre cursos e profissões
32. Dizem que sou criativo na forma como me informo sobre as profissões
33. Recebo elogios pela forma como procuro organizar meu futuro profissional
34. Minha família costuma dizer que fica orgulhosa pela forma que me preocupo com o meu futuro
35. Geralmente recebo elogios pela maneira como eu planejo o meu futuro
36. Meus professores me elogiam pela minha dedicação em buscar informações sobre as profissões e cursos
37. Meus melhores amigos dizem que sou dedicado para me preparar para o vestibular e/ou Enem
38. Um profissional da área que pretendo seguir me disse que tenho habilidades para esta profissão
39. Meus professores me incentivam a me preparar melhor para os vestibulares e /ou Enem
40. Um profissional que admiro já me falou que possuo potencial para seguir a profissão que eu quero
41. Costumo receber elogios da minha família pela forma como penso na minha escolha profissional
42. Costumo ser incentivado pela minha família para me dedicar mais na preparação para o Enem e/ou vestibular
43. Meus professores me dizem que eu preciso pensar mais sobre o meu futuro

44. Me sinto aflito toda vez que penso no meu futuro
45. Pensar na escolha por uma profissão ou curso superior me deixa angustiado
46. Quando participo de alguma atividade de decisão por um curso ou profissão me sinto incomodado
47. Me assusta saber que tenho que pensar no meu futuro profissional
48. Fico preocupado toda vez que penso em prestar um vestibular e/ou o Enem
49. Fico incomodado quando as pessoas perguntam se eu já sei o que vou fazer quando terminar o ensino médio
50. Fico agitado toda vez que vou visitar o local de trabalho de um profissional da área que eu quero seguir
51. Geralmente fico irritado ao pensar nas escolhas que preciso fazer sobre o meu futuro
52. Me deixa nervoso pensar nas habilidades que uma profissão exige
53. Participar de atividades de escolha profissional me deixa estressado
54. Fico chateado toda vez que não consigo defender o que pretendo fazer no futuro
55. Tomar uma decisão por uma profissão ou curso superior me deixa ansioso
56. Pensar nas habilidades que uma profissão exige ter me deixa tenso
57. Ler e pesquisar sobre os cursos e profissões tem me deixado irritado
58. Fico nervoso ao pensar na prova do Enem e/ou vestibular que pretendo fazer
59. Pensar no meu futuro me deixa deprimido
60. Me desanima participar de atividades de escolha profissional
61. Me sinto triste por ter dúvidas sobre o que quero fazer ao terminar o ensino médio
62. Fico animado toda vez que penso na profissão que quero ter
63. Fico animado sempre que me informo sobre o curso que quero fazer
64. Estou determinado em defender a minha escolha profissional
65. Me deixa entusiasmado participar de atividades sobre a escolha de um curso ou profissão
66. Me deixa inspirado refletir e pensar no meu futuro
67. Defender as minhas escolhas por um curso ou profissão me deixa orgulhoso
68. Estudar para o Enem e/ou vestibular me deixa inspirado
69. Me sinto ativo sempre que pesquiso sobre um curso ou uma profissão
70. Fazer planos para o meu futuro me deixa alegre
71. Escolher uma profissão ou curso superior me deixa feliz

72. Fico contente sempre que falo sobre a profissão que quero ter
73. Me sinto corajoso por defender o curso que quero fazer ou a profissão que quero ter
74. Fico disposto para estudar pro Enem e/ou vestibular
75. Estou satisfeito com a minha escolha profissional
76. Estou satisfeito com os planos que tenho feito para o meu futuro

- Itens em negrito são os que foram selecionados da versão original

- Distribuição dos itens nas fontes de autoeficácia

Fonte de Experiência pessoal

Itens de 1 a 15

Fonte de aprendizagem vicária

Itens de 16 a 29

Fonte de Persuasão verbal

Itens de 30 a 44

Fonte de indicadores fisiológicos – negativos

Itens de 45 a 62

Fonte de indicadores fisiológicos – positivos

Itens de 63 a 78

ANEXO 3

Formulário para análise de juízes

Estudos Psicométricos da Escala de Fontes de Autoeficácia para Escolha Profissional (EFAEP-II)

Você está recebendo o formulário para avaliação dos itens da Escala de Fontes de Autoeficácia para Escolha Profissional – versão II (EFAEP-II). A sua participação se dará como juiz-avaliador, para tanto é necessário que você preencha os dados abaixo. Na sequência, é apresentada uma breve contextualização do construto e da escala. Desde já agradecemos a sua participação e colaboração neste processo.

Grata,

Thaline Moreira

Rodolfo Ambiel

Nome:

Idade:

Sexo:

Formação:

Estudos Psicométricos da Escala de Fontes de Autoeficácia para Escolha Profissional (EFAEP)

O processo de orientação profissional tem entre os seus objetivos auxiliar o jovem na tomada de decisão por uma profissão ou ocupação, além de promover o seu autoconhecimento e a aprendizagem. Neste processo pode ser trabalhado diferentes construtos, como por exemplo, a autoeficácia para escolha profissional, que se refere à confiança das pessoas para se envolverem nas atividades de decisão profissional (Ambiel, 2016; Ambiel & Noronha, 2012).

Este construto é derivado da Teoria Social Cognitiva de Desenvolvimento de Carreira (TSCDC), apresentada por Lent, Brown e Hackett (1994), que foi desenvolvida com base na Teoria Social Cognitiva (TSC) de Bandura (1977). Bandura postulou sobre a autoeficácia, que se trata de um construto que pode ser aplicado a diferentes domínios. As crenças de autoeficácia são desenvolvidas por meio de quatro fontes de informações, são elas: experiência pessoal, aprendizagem vicária, persuasão verbal e indicadores fisiológicos (Bandura, 1997).

A primeira fonte, experiência pessoal, é desenvolvida a partir das interpretações de experiências vivenciadas anteriormente, sendo assim a fonte de maior influência na formação das crenças de autoeficácia (Bandura, 1997). Após a realização de uma atividade, o indivíduo interpreta as suas ações e usa essas informações para estruturar as suas crenças, fazendo uso desses dados no momento de se envolver em uma próxima tarefa. O sucesso alcançado no desempenho de uma atividade tende a aumentar as crenças de autoeficácia, enquanto que o fracasso pode enfraquecê-las, levando-as a desacreditarem na sua capacidade para atingir tal realização (Pajares, 2002).

A segunda fonte denominada de aprendizagem vicária se refere à observação de outras pessoas desempenhando uma determinada atividade, a visualização deste modelo pode se

tornar um indicativo da sua própria capacidade ao comparar suas habilidades com a do outro e notar alguma semelhança entre eles. Algo que é relevante nesta fonte é o resultado que o modelo observado produz, ou seja, a sua proficiência na atividade realizada. As pessoas em determinados momentos irão procurar modelos que possuam não apenas o comportamento semelhante ao seu, mas a competência necessária para tal. Esta fonte causa um menor impacto na formação das crenças de autoeficácia, no entanto, a observação do comportamento do outro pode tanto fortalecer como enfraquecê-las, afetando os esforços da pessoa na realização de uma tarefa (Bandura, 1997; Pajares, 2002).

A terceira fonte, persuasão verbal, diz respeito aos julgamentos verbais recebidos por outra pessoa no formato de *feedbacks* positivos ou negativos quanto ao desempenho que se poderá produzir em uma dada atividade (Bandura, 1997; Pajares, 2002). Nesta fonte, as pessoas recebem as informações de que são capazes de realizar uma determinada ação (positivo) ou de que não possuem as habilidades necessárias para tal (negativo) e a partir destes apontamentos as pessoas se mobilizarão para a realização da tarefa. Da mesma maneira que comentários positivos podem aumentar as crenças de autoeficácia os *feedbacks* negativos podem enfraquecê-las, diminuindo o empenho na atividade. A importância desta fonte ainda recai sobre quem desempenha o papel de persuadir e sob esta perspectiva, é relevante que este expresse a sua credibilidade e conhecimento sobre a tarefa que está sendo realizada pela pessoa que recebe tal comentário (Bandura, 1997; Nunes, 2008).

A quarta fonte de autoeficácia se refere aos indicadores fisiológicos, que se tratam do humor, ansiedade e estresse (Bandura, 1997; Pajares, 2002). As pessoas formam seus julgamentos de capacidade por meio das reações físicas e emocionais. Atividades que requerem força e resistência são influenciadas pelos estados fisiológicos, já as expressões de humor são guiadas pelas ativações emocionais. A importância está principalmente na forma como tais reações serão interpretadas, algumas pessoas podem considerá-las como

indicadores negativos e assim sofrer uma diminuição das crenças, enquanto outras percebem a presença destes estados como algo transitório, não impactando na sua crença de capacidade (Bandura, 1997).

As quatro fontes de autoeficácia tanto podem operar independentemente como simultaneamente. Desta forma, ao mesmo tempo em que a pessoa considera suas realizações prévias, também observa o comportamento do outro que seja similar ao seu, recebe *feedbacks* quanto ao seu desempenho e interpreta os seus estados emocionais e fisiológicos (Nunes, 2008). As informações que estas fontes fornecem são integradas aos julgamentos de capacidade por meio do processamento cognitivo e reflexivo. Além destas fontes, os fatores pessoais, ambientais e sociais também afetam a maneira como essas informações são interpretadas (Bandura, 1997). Portanto, as crenças de autoeficácia não se resumem a um conjunto de auto-crenças estáticas, mas sim dinâmicas, interagindo mutuamente com as pessoas, comportamentos e ambientes (Lent, Brown & Hackett, 1994).

As fontes de autoeficácia ainda são pouco exploradas no contexto da escolha profissional, porém sua investigação se torna relevante para potencializar o desenvolvimento de intervenções junto às crenças de autoeficácia (Lent et al., 1994). Considerando a importância de se avaliar estas fontes, foi desenvolvida a Escala de Fontes de Autoeficácia para Escolha Profissional (EFAEP), que visa avaliar as fontes de autoeficácia de estudantes do ensino médio utilizadas para desenvolver ou reforçar as crenças de autoeficácia para se envolverem nas atividades de escolha profissional.

A construção deste instrumento teve como referência a TSCDC, por abordar as crenças de autoeficácia no contexto do desenvolvimento de carreira e, a TSC, que apresenta as fontes de autoeficácia como responsáveis pela formação das crenças. Além deste referencial teórico, também foram referências a Escala de Autoeficácia para Escolha Profissional (EAE-EP), por ser uma medida da autoeficácia neste domínio e, a Escala de Autoeficácia para Atividades

Ocupacionais (EAAOc), que possui uma seção para avaliar as fontes, porém no domínio das atividades ocupacionais.

Um total de 48 itens foram elaborados para representarem as quatro fontes de autoeficácia. Uma análise de componentes principais foi realizada e inicialmente ela apresentou uma estrutura de quatro componentes, no entanto duas dimensões apresentaram um conjunto problemático, agrupando itens correspondentes a mais de um componente. Após uma revisão da literatura e dos itens, notou-se que àqueles que foram construídos para privilegiar a fonte de indicadores fisiológicos privilegiaram as questões afetivas em relação a escolha profissional do que as fisiológicas. Com isso, os itens que se apresentaram problemáticos foram excluídos.

Uma nova análise foi realizada que indicou a presença de três componentes, que foram Aprendizagem Vicária, Persuasão Verbal e Experiência Pessoal, o alfa de Cronbach foi de respectivamente 0,80, 0,81 e 0,73. A versão final ficou então composta por 25 itens, com uma chave de resposta em escala Likert de 5 pontos. Apesar de apresentar uma estrutura satisfatória, novas revisões se fizeram necessárias que culminou na elaboração do presente estudo. Para verificar as propriedades psicométricas da EFAEP, todo o referencial teórico foi retomado, além disso, os itens que compuseram a versão final da escala passaram por uma revisão detalhada, considerando o conteúdo e a carga fatorial de cada um.

Escala de Fontes de Autoeficácia para Escolha Profissional (EFAEP)

A EFAEP é direcionada aos estudantes do ensino médio. Ela é formada pelo seguinte cabeçalho: “Você deverá responder sobre o quanto **concorda** com as situações descritas abaixo. Indique um valor entre 1 e 5 para cada frase, sendo que valores próximos de 1 significa que você **concorda pouco** e valores próximos de 5 que você **concorda muito**. Para cada frase, qualquer valor (1, 2, 3, 4 ou 5) poderá ser marcado.”

Análise de Juízes – Instruções

Você está sendo convidado (a) a participar da etapa de validação de conteúdo da EFAEP como juiz-avaliador. Para tanto, a análise dos itens que serão apresentados a seguir deve ocorrer com base em quatro dimensões**.** Utilizando uma escala de 5 pontos, você deverá indicar o quanto o item está adequado quanto a Clareza de Linguagem (CL), Pertinência Prática (PP) e Relevância Teórica (RT). Na Dimensão teórica (DT), você apenas indicará entre "sim" ou "não" a adequação do item para o fator que foi construído. Demais observações, sugestões e comentários para cada item poderão ser feitas no espaço "**observações**" ou ao final do formulário.

Descrição das variáveis a serem avaliadas:

- **Clareza de Linguagem (CL)**: Busca avaliar a linguagem dos itens, tendo como referência a população que responderá a eles, verificando se a linguagem do item está suficientemente clara, compreensível e adequada para os respondentes;
- **Pertinência Prática (PP)**: Deverá verificar se o item avalia o construto proposto, se realmente é importante para o instrumento;
- **Relevância Teórica (RT)**: Tem por objetivo avaliar o grau de concordância entre o item e o referencial teórico, verificando se há uma relação entre o item e o construto avaliado;
- **Dimensão teórica (DT)**: Irá verificar se o item se refere ao fator para o qual foi elaborado;
- **Observações:** Opiniões e comentários sobre o item.

Você deverá utilizar a escala de resposta abaixo para avaliar os itens nas dimensões **Clareza de Linguagem (CL)**, **Pertinência Prática (PP)** e **Relevância Teórica (RT)**.

Escala: 1-pouquíssimo adequado / 2-pouco adequado / 3-medianamente adequado / 4-muito adequado / 5-muitíssimo adequado

Fator 1 – Fonte de Experiência Pessoal

1. Tenho conhecimento sobre como obter informações sobre os cursos e profissões

CL					PP					RT					DT		Observação
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	Sim	Não	

2. Sei detalhes da área de atuação de uma certa profissão

CL					PP					RT					DT		Observação
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	Sim	Não	

3. Sei como posso obter informações sobre quanto um profissional pode ganhar

CL					PP					RT					DT		Observação
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	Sim	Não	

*** (os demais itens foram inseridos na sequência no mesmo formato acima)**

ANEXO 4

Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade São Francisco

UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO-SP

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Estudos Psicométricos da Escala de Fontes de Autoeficácia para Escolha Profissional

Pesquisador: Thaline da Cunha Moreira
Área Temática:
Versão: 1
CAAE: 65674217.4.0000.5514
Instituição Proponente: Universidade São Francisco-SP
Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.986.020

Apresentação do Projeto:
Trata-se de uma tese de doutorado que prevê a verificação de propriedades psicométricas de um instrumento de avaliação de fontes de autoeficácia para escolha profissional. A tese está organizado em estudos distintos que se dedicam à construção de itens e verificação de evidências de validade. Para cada estudo há o método correspondente.

Objetivo da Pesquisa:
O objetivo geral da tese é verificar as propriedades psicométricas da Escala de Fontes de Autoeficácia para a Escolha Profissional (EFAEP). Os objetivos específicos estão vinculados ao geral e se referem a diferentes estudos e etapas.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:
A autora se refere à possibilidade da coleta gerar desconforto emocional. Os benefícios são discutidos em termos do conhecimento que será produzido.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:
O delineamento é adequado, compatível com um doutorado, e os objetivos tendem a ser atendidos.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:
Foi apresentada uma carta de autorização da Diretoria de Ensino da Região de Mogi Mirim e vários

Endereço: SAO FRANCISCO DE ASSIS 218
Bairro: JARDIM SAO JOSE **CEP:** 12.916-900
UF: SP **Município:** BRAGANCA PAULISTA
Telefone: (11)2454-8981 **Fax:** (11)4034-1825 **E-mail:** comite.etica@saofrancisco.edu.br

Termos de Consentimento para os vários estudos realizados. Por fim, o Termo de Assentimento também foi anexado.

Recomendações:

No item 5 do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para menores é preciso inserir que o participante menor de idade também pode interromper sua participação.

Embora a autora indique a possibilidade de desconforto emocional, avalias-se que a temática não justifique que seja inserido no TCLE a observação referente a desconforto emocional.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

No item 5 do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para menores é preciso inserir que o participante menor de idade também pode interromper sua participação.

Considerações Finais a critério do CEP:

APÓS DISCUSSÃO EM REUNIÃO DO DIA 23/03/2017, O COLEGIADO DELIBEROU PELA APROVAÇÃO DO PROJETO DE PESQUISAS.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_832773.pdf	10/03/2017 20:53:39		Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto_assinada.pdf	10/03/2017 20:51:32	Thaline da Cunha Moreira	Aceito
Cronograma	Cronograma_de_atividades.docx	10/03/2017 20:48:04	Thaline da Cunha Moreira	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	carta_escola_Jovino.pdf	10/03/2017 20:47:19	Thaline da Cunha Moreira	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_todos.pdf	10/03/2017 20:40:58	Thaline da Cunha Moreira	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Completo.pdf	10/03/2017 20:30:26	Thaline da Cunha Moreira	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

ANEXO 5

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) - JUÍZES

Estudo I – Etapa 2

ESTUDOS PSICOMÉTRICOS DA ESCALA DE FONTES DE AUTOEFICÁCIA PARA ESCOLHA PROFISSIONAL

Eu, ... RG ..... abaixo assinado, dou meu consentimento livre e esclarecido para participar como voluntário do projeto de pesquisa supracitado, sob a responsabilidade da pesquisadora Thaline da Cunha Moreira, aluna do Programa de Pós-Graduação – Doutorado em Psicologia da Universidade São Francisco, sob orientação do Prof. Dr. Rodolfo Augusto Matteo Ambiel.

Assinando este Termo de Consentimento estou ciente de que:

1 - O objetivo da pesquisa é avaliar as propriedades psicométricas da Escala de Fontes de Autoeficácia para Escolha Profissional – versão II (EFAEP-II);

2- Durante o estudo será necessário que eu participe preenchendo um formulário;

3 - Obtive todas as informações necessárias para poder decidir conscientemente sobre a minha participação na referida pesquisa;

4- A resposta a este(s) procedimento(s) não apresentam riscos conhecidos à minha saúde física e mental, mas poderão causar desconforto emocional;

5 - Estou livre para interromper a qualquer momento minha participação na pesquisa, não havendo qualquer prejuízo decorrente da decisão;

6 – Meus dados pessoais serão mantidos em sigilo e os resultados gerais obtidos na pesquisa serão utilizados apenas para alcançar os objetivos do trabalho, expostos acima, incluída sua publicação na literatura científica especializada;

7 - Poderei contatar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade São Francisco para apresentar recursos ou reclamações em relação à pesquisa pelo telefone: 11 – 2454-8981;

8 - Poderei entrar em contato com o responsável pelo estudo, Thaline da Cunha Moreira, sempre que julgar necessário pelo telefone (19) 98255-8007;

9- Este Termo de Consentimento é feito em duas vias, sendo que uma permanecerá em meu poder e outra com o pesquisador responsável.

_____,_____de _____20__

Assinatura do Avaliador (Juiz):_____

Assinatura do Pesquisador Responsável:_____

ANEXO 6

Procedimentos de análise do Coeficiente de Validade de Conteúdo

Dimensões avaliadas

Clareza de linguagem (CL): Avaliar a linguagem dos itens, tendo como referência a população que responderá a eles.

Pertinência prática (PP): Verificar se o item avalia o construto proposto, se realmente é importante para o instrumento.

Relevância teórica (RT): Avaliar o grau de concordância entre o item e o referencial teórico.

Dimensão teórica (DT): Se o item se refere ao fator para o qual foi elaborado.

Chave de resposta: 1-pouquíssimo adequado, 2-pouco adequado, 3-medianamente adequado, 4-muito adequado, 5-muitíssimo adequado

Análise do Coeficiente de Validade de Conteúdo (CVC)

Para as dimensões: Clareza de linguagem, Pertinência Prática, Relevância Teórica.

1. Média das notas de cada item (Mx): soma da notas dos juízes dividido pelo número de juízes que avaliariam o item.

2. CVC inicial de cada item (CVCi): Mx dividido pelo valor máximo que o item poderia receber, por exemplo 5.

3. Recomendado o cálculo do erro (Pei).

4. CVC final de cada item: CVCc = CVCi – Pei.

5. CVC total para cada uma das dimensões: CVCc = Mcvci – Mpei.

Dimensão Teórica

Avaliado de forma qualitativa.

ANEXO 7

Escala de Fontes de Autoeficácia para Escolha Profissional (EFAEP-II)

Versão coleta piloto

Você deverá responder sobre o quanto **concorda** com as situações descritas abaixo. Indique um valor entre 1 e 5 para cada frase, sendo que valores próximos de 1 significa que você **concorda pouco** e valores próximos de 5 que você **concorda muito**. Para cada frase, qualquer valor (1, 2, 3, 4 ou 5) poderá ser marcado.

Exemplo:

	Pouco				**Muito**
As pessoas me convidam para passar o dia no ambiente de trabalho delas	1	2	3	4	5

Pode começar!

1. Sei detalhes da área de atuação da profissão que pretendo seguir	1	2	3	4	5
2. Tenho observado que os profissionais da área do meu interesse possuem opiniões com as quais me identifico	1	2	3	4	5
3. Geralmente as pessoas dizem que eu conheço bastante sobre cursos e profissões	1	2	3	4	5
4. Sinto-me aflito(a) toda vez que penso no meu futuro	1	2	3	4	5
5. Conversar com pessoas que já fizeram o ENEM me ajuda na preparação para fazer também	1	2	3	4	5
6. Sei como posso obter informações sobre quanto um profissional pode ganhar	1	2	3	4	5
7. Costumo observar profissionais trabalhando para aprender sobre o que eles fazem	1	2	3	4	5
8. Costumo receber elogios pela maneira como realizo pesquisas sobre cursos e profissões	1	2	3	4	5
9. Pensar na escolha por uma profissão ou curso superior me deixa angustiado(a)	1	2	3	4	5
10. Fico animado(a) toda vez que penso na profissão que quero ter	1	2	3	4	5
11. Meus professores me incentivam a pensar sobre o meu futuro profissional	1	2	3	4	5
12. Conheço o retorno financeiro que a profissão que gosto pode me oferecer	1	2	3	4	5
13. Os alunos dos meus cursos preferidos possuem características parecidas com as minhas	1	2	3	4	5
14. Dizem que sou criativo na forma como me informo sobre as profissões	1	2	3	4	5
15. Quando participo de uma atividade para a escolha profissional me sinto angustiado(a)	1	2	3	4	5
16. Fico animado(a) sempre que me informo sobre o curso que quero fazer	1	2	3	4	5
17. Fico ansioso ao pensar na prova do ENEM e/ou vestibular que pretendo fazer	1	2	3	4	5

18. Conheço as habilidades que um profissional, da área que quero seguir, precisa ter	1	2	3	4	5
19. Conhecer a atividade desempenhada por um profissional que admiro me anima	1	2	3	4	5
20. As pessoas dizem que sou determinado(a) em relação ao meu futuro	1	2	3	4	5
21. Me assusta quando tenho que pensar no meu futuro profissional	1	2	3	4	5
22. Estou determinado em defender a minha escolha profissional	1	2	3	4	5
23. Pensar no meu futuro profissional me deixa triste	1	2	3	4	5
24. Já utilizei e uso a internet para buscar informações sobre cursos e profissões	1	2	3	4	5
25. Conheço alguns locais de trabalhos nos quais gostaria de trabalhar	1	2	3	4	5
26. Minha família costuma dizer que fica orgulhosa pela forma que me preocupo com o meu futuro	1	2	3	4	5
27. Fico tenso(a) toda vez que penso em prestar um vestibular e/ou ENEM	1	2	3	4	5
28. Me deixa entusiasmado(a) participar de atividades sobre a escolha de um curso ou profissão	1	2	3	4	5
29. Me desanima participar de atividades para a escolha profissional	1	2	3	4	5
30. Já fiz simulados na internet de vestibular e Enem	1	2	3	4	5
31. Procuro participar de palestras na área que eu quero trabalhar para aprender com os palestrantes	1	2	3	4	5
32. Geralmente recebo elogios pela maneira como eu planejo o meu futuro	1	2	3	4	5
33. Fico nervoso(a) quando as pessoas perguntam se eu já sei o que vou fazer quando terminar o ensino médio	1	2	3	4	5
34. Me deixa inspirado refletir e pensar no meu futuro profissional	1	2	3	4	5
35. Me sinto triste por ter dúvidas sobre o que quero fazer ao terminar o ensino médio	1	2	3	4	5
36. Conheço quais são as minhas habilidades	1	2	3	4	5
37. Defender as minhas escolhas por um curso ou profissão me deixa orgulhoso(a)	1	2	3	4	5
38. Meus professores me elogiam pela minha dedicação em buscar informações sobre as profissões, cursos e universidades	1	2	3	4	5
39. Fico ansioso(a) quando sei que posso visitar o local de trabalho de um profissional da área que eu gosto	1	2	3	4	5
40. Me sinto empolgado(a) sempre que pesquiso sobre um curso ou uma profissão	1	2	3	4	5

41. Eu percebo que tenho habilidades parecidas com as dos profissionais da área que pretendo seguir	1	2	3	4	5
42. Já sei quais vestibulares quero prestar	1	2	3	4	5
43. Fico bem disposto(a) quando acompanho o dia de um profissional da área que eu pretendo seguir	1	2	3	4	5
44. Fazer planos para o meu futuro profissional me deixa alegre	1	2	3	4	5
45. Geralmente fico irritado(a) ao pensar nas escolhas que preciso fazer sobre o meu futuro	1	2	3	4	5
46. Escolher uma profissão ou curso superior me deixa feliz	1	2	3	4	5
47. Meus amigos dizem que sou dedicado para me preparar para o vestibular e/ou Enem	1	2	3	4	5
48. Já participei de vestibulares e/ou Enem	1	2	3	4	5
49. Procuro acompanhar a rotina dos meus familiares que estão fazendo um curso superior	1	2	3	4	5
50. Fico contente sempre que falo sobre a profissão que quero ter	1	2	3	4	5
51. Fico chateado(a) toda vez que não consigo defender o que pretendo fazer no futuro	1	2	3	4	5
52. Me sinto corajoso(a) por defender o curso que quero fazer ou a profissão que quero ter	1	2	3	4	5
53. Um profissional da área que pretendo seguir me disse que tenho habilidades para esta profissão	1	2	3	4	5
54. Pelo desempenho que tenho na escola consigo imaginar como será fazer o vestibular e/ou Enem	1	2	3	4	5
55. Já acompanhei um parente ou um amigo no trabalho para conhecer a atividade que ele faz	1	2	3	4	5
56. Meus professores me incentivam a me preparar melhor para os vestibulares e /ou Enem	1	2	3	4	5
57. Tomar uma decisão por uma profissão ou curso superior me deixa ansioso(a)	1	2	3	4	5
58. Fico disposto(a) para estudar pro Enem e/ou vestibular	1	2	3	4	5
59. Um profissional que admiro já me falou que possuo potencial para seguir a profissão que eu quero	1	2	3	4	5
60. Consigo listar as profissões ou cursos que mais me interessam, pois já conheço um pouco sobre eles	1	2	3	4	5
61. Consigo comparar as minhas habilidades com as dos profissionais que admiro	1	2	3	4	5
62. Estou satisfeito(a) com a minha escolha profissional	1	2	3	4	5
63. Pensar nas habilidades necessárias para a profissão que pretendo seguir, me deixa tenso(a)	1	2	3	4	5

64. Admiro as pessoas bem sucedidas profissionalmente e gostaria de ser como elas ou melhor	1	2	3	4	5
65. Estou satisfeito(a) com os planos que tenho feito para o meu futuro	1	2	3	4	5
66. Sei o que quero fazer quando terminar o ensino médio	1	2	3	4	5
67. Eu procuro observar como meus melhores amigos estão fazendo a escolha por uma profissão	1	2	3	4	5
68. Costumo receber elogios da minha família pela forma como penso na minha escolha profissional	1	2	3	4	5
69. Ler e pesquisar sobre os cursos e profissões tem me deixado irritado(a)	1	2	3	4	5
70. Minha família me incentiva em meus estudos para o ENEM e/ou vestibular	1	2	3	4	5
71. Participar de atividades de escolha profissional me deixa estressado(a)	1	2	3	4	5

ANEXO 8

Questionário para avaliação da EFAEP-II

1. Teve alguma palavra que você não conhecia?

_____

_____

_____

_____

2. Alguma questão (item) não ficou clara pra você, se sim, qual foi (indique o número da questão)?

_____

_____

_____

_____

3. As instruções para o preenchimento do teste ficaram claras pra você?

_____

_____

_____

_____

4. Você teria mais alguma sugestão sobre as questões ou para o teste no geral?

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

Obrigada!

ANEXO 9

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - Coleta Piloto
Menor de 18 anos

Estudo I - Etapa 2

ESTUDOS PSICOMÉTRICOS DA ESCALA DE FONTES DE AUTOEFICÁCIA PARA ESCOLHA PROFISSIONAL

Eu, ... RG ..... responsável por.....abaixo assinado, dou meu consentimento livre e esclarecido para participar como voluntário do projeto de pesquisa supracitado, sob a responsabilidade do pesquisador Thaline da Cunha Moreira, aluna do Programa de Pós-Graduação – Doutorado em Psicologia da Universidade São Francisco, sob orientação do Prof. Dr. Rodolfo Augusto Matteo Ambiel.

Assinando este Termo de Consentimento estou ciente de que:
1 - O objetivo da pesquisa é avaliar as propriedades psicométricas da Escala de Fontes de Autoeficácia para Escolha Profissional – versão II (EFAEP-II);
2 - Durante o estudo será aplicada a Escala de Fontes de Autoeficácia para Escolha Profissional – versão II (EFAEP-II), com duração de aproximadamente 15 minutos;
3 - Obtive todas as informações necessárias para poder decidir conscientemente sobre a minha participação na referida pesquisa;

4- A resposta a este procedimento não apresenta risco conhecido à minha saúde física e mental, não sendo provável, também, que cause constrangimento;

5 - Estou livre para interromper a qualquer momento minha participação na pesquisa, não havendo qualquer prejuízo decorrente da decisão;
6 – Meus dados pessoais serão mantidos em sigilo e os resultados gerais obtidos na pesquisa serão utilizados apenas para alcançar os objetivos do trabalho, expostos acima, incluída sua publicação na literatura científica especializada;
7 - Poderei contatar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade São Francisco para apresentar recursos ou reclamações em relação à pesquisa pelo telefone: 11 – 2454-8981;
8 - Poderei entrar em contato com o responsável pelo estudo, Thaline da Cunha Moreira, sempre que julgar necessário pelo telefone (19) 98255-8007;
9- Este Termo de Consentimento é feito em duas vias, sendo que uma permanecerá em meu poder e outra com o pesquisador responsável.

_____,_____de _____2017

Assinatura do Responsável pelo Participante da Pesquisa:_____

Assinatura do Pesquisador Responsável:_____

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - Coleta Piloto
Acima de 18 anos

Estudo I - Etapa 2

ESTUDOS PSICOMÉTRICOS DA ESCALA DE FONTES DE AUTOEFICÁCIA PARA ESCOLHA PROFISSIONAL

Eu, ... RG ..... abaixo assinado, dou meu consentimento livre e esclarecido para participar como voluntário do projeto de pesquisa supracitado, sob a responsabilidade do pesquisador Thaline da Cunha Moreira, aluna do Programa de Pós-Graduação – Doutorado em Psicologia da Universidade São Francisco, sob orientação do Prof. Dr. Rodolfo Augusto Matteo Ambiel.

Assinando este Termo de Consentimento estou ciente de que:
1 - O objetivo da pesquisa é avaliar as propriedades psicométricas da Escala de Fontes de Autoeficácia para Escolha Profissional – versão II (EFAEP-II);
2 - Durante o estudo será aplicada a Escala de Fontes de Autoeficácia para Escolha Profissional – versão II (EFAEP-II), com duração de aproximadamente 15 minutos;
3 - Obtive todas as informações necessárias para poder decidir conscientemente sobre a minha participação na referida pesquisa;

4- A resposta a este procedimento não apresenta risco conhecido à minha saúde física e mental, não sendo provável, também, que cause constrangimento;

5 - Estou livre para interromper a qualquer momento minha participação na pesquisa, não havendo qualquer prejuízo decorrente da decisão;
6 – Meus dados pessoais serão mantidos em sigilo e os resultados gerais obtidos na pesquisa serão utilizados apenas para alcançar os objetivos do trabalho, expostos acima, incluída sua publicação na literatura científica especializada;
7 - Poderei contatar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade São Francisco para apresentar recursos ou reclamações em relação à pesquisa pelo telefone: 11 – 2454-8981;
8 - Poderei entrar em contato com o responsável pelo estudo, Thaline da Cunha Moreira, sempre que julgar necessário pelo telefone (19) 98255-8007;
9- Este Termo de Consentimento é feito em duas vias, sendo que uma permanecerá em meu poder e outra com o pesquisador responsável.

_____,_____de _____2017

Assinatura do Participante da Pesquisa:_____

Assinatura do Pesquisador Responsável:_____

ANEXO 10

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - Coleta Piloto

Estudo I - Etapa 2

ESTUDOS PSICOMÉTRICOS DA ESCALA DE FONTES DE AUTOEFICÁCIA PARA ESCOLHA PROFISSIONAL

Eu, ... RG..... abaixo assinado, dou meu consentimento livre e esclarecido para participar como voluntário do projeto de pesquisa supracitado, sob a responsabilidade do pesquisador Thaline da Cunha Moreira, aluna do Programa de Pós-Graduação – Doutorado em Psicologia da Universidade São Francisco, sob orientação do Prof. Dr. Rodolfo Augusto Matteo Ambiel.

Assinando este Termo de Assentimento estou ciente de que:
1 - O objetivo da pesquisa é avaliar as propriedades psicométricas da Escala de Fontes de Autoeficácia para Escolha Profissional – versão II (EFAEP-II);
2 - Durante o estudo será aplicada a Escala de Fontes de Autoeficácia para Escolha Profissional – versão II (EFAEP-II), com duração de aproximadamente 15 minutos;
3 - Para participar deste estudo, o meu responsável autorizou, assinando um termo de autorização chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido;
4 - Obtive todas as informações necessárias para poder decidir conscientemente sobre a minha participação na referida pesquisa;
5- A resposta a estes instrumentos não apresentam riscos conhecidos à minha saúde física e mental, não sendo provável, também, que causem constrangimento;
6 - Estou livre para interromper a qualquer momento minha participação na pesquisa, não havendo qualquer prejuízo decorrente da decisão;
7 – Meus dados pessoais serão mantidos em sigilo e os resultados gerais obtidos na pesquisa serão utilizados apenas para alcançar os objetivos do trabalho, expostos acima, incluída sua publicação na literatura científica especializada;
8 - Poderei contatar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade São Francisco para apresentar recursos ou reclamações em relação à pesquisa pelo telefone: 11 – 2454-8981;
9 - Poderei entrar em contato com o responsável pelo estudo, Thaline da Cunha Moreira, sempre que julgar necessário pelo telefone (19) 98255-8007;
10 - Este Termo de Assentimento é feito em duas vias, sendo que uma permanecerá em meu poder e outra com o pesquisador responsável.

_____,_____de _____20__

Assinatura do Participante de Pesquisa:_____

Assinatura do Pesquisador Responsável:_____

ANEXO 11

Escala de Fontes de Autoeficácia para Escolha Profissional (EFAEP-II)

Versão pós coleta piloto

Você deverá responder sobre o quanto **concorda** ou **discorda** com as situações descritas abaixo. Indique um valor entre 1 e 5 para cada frase, de acordo com o quadro abaixo. Para cada frase, qualquer valor (1, 2, 3, 4 ou 5) poderá ser marcado.

1	2	3	4	5
Discordo totalmente	**Discordo**	**Neutro**	**Concordo**	**Concordo totalmente**

Exemplo:

As pessoas me convidam para passar o dia no ambiente de trabalho delas	1	2	3	4	5

Pode começar!

1. Consigo listar as profissões ou cursos que mais me interessam, pois já conheço um pouco sobre eles
2. Tenho observado que os profissionais da área do meu interesse possuem opiniões com as quais me identifico
3. Geralmente as pessoas dizem que eu conheço bastante sobre cursos e profissões
4. Sinto-me aflito toda vez que penso no meu futuro
5. Fico animado toda vez que penso na profissão que quero ter
6. Sei detalhes da área de atuação da profissão que pretendo seguir
7. Costumo observar profissionais trabalhando para aprender sobre o que eles fazem
8. As pessoas me dizem que eu sou bom em pesquisar sobre as universidades, cursos e profissões
9. Pensar nas habilidades necessárias para a profissão que pretendo seguir, me deixa tenso
10. Eu gosto e me anima estudar pro Enem e/ou vestibular
11. Sei o que quero fazer quando terminar o ensino médio
12. Conversar com pessoas que já fizeram o ENEM me ajuda na preparação para fazer também
13. Dizem que sou curioso e busco estar bem informado sobre as profissões e cursos
14. Quando participo de uma atividade para a escolha profissional acabo ficando estressado
15. Estou determinado em defender a minha escolha profissional, caso minha família seja contra

16. Conheço o retorno financeiro que a profissão que gosto pode me oferecer
17. É interessante conhecer a atividade desempenhada por um profissional que admiro
18. As pessoas dizem que eu sou batalhador quanto ao meu futuro
19. Me assusta quando tenho que pensar no meu futuro profissional
20. Me deixa entusiasmado participar de atividades sobre a escolha de um curso ou profissão
21. Conheço as habilidades que um profissional, da área que quero seguir, precisa ter
22. Conheço alguns lugares nos quais gostaria de trabalhar
23. Minha família costuma dizer que fica orgulhosa por eu querer fazer um curso superior
24. Fico preocupado toda vez que penso em prestar um vestibular e/ou ENEM
25. Estou feliz com a escolha profissional que estou fazendo
26. Já utilizei e uso a internet para buscar informações sobre cursos e profissões
27. Procuro participar de palestras na área que eu quero trabalhar para aprender com os palestrantes
28. Geralmente recebo elogios pela maneira como eu planejo a minha vida para quando terminar o ensino médio
29. Fico nervoso quando as pessoas perguntam se eu já sei o que vou fazer quando terminar o ensino médio
30. Fico alegre em saber das possibilidades que tenho em poder fazer um curso superior
31. Já fiz simulados na internet de vestibular e Enem
32. Admiro as pessoas bem sucedidas profissionalmente e gostaria de ser como elas ou melhor
33. Meus professores me elogiam pela minha dedicação nos estudos
34. Fico ansioso quando sei que posso visitar o local de trabalho de um profissional da área que eu gosto
35. Estou satisfeito com os planos que tenho feito para o meu futuro
36. Conheço quais são as minhas habilidades
37. Acho legal acompanhar o dia de um profissional da área que eu pretendo seguir
38. Meus amigos dizem que sou empenhado nos estudos para o vestibular e/ou Enem
39. Geralmente fico irritado ao pensar nas escolhas que preciso fazer sobre o meu futuro
40. Fico empolgado em pesquisar sobre um curso ou uma profissão
41. Já sei quais vestibulares quero prestar

42. Procuro acompanhar a rotina dos meus familiares que estão fazendo um curso superior
43. Tenho professores que me falam para pensar sobre o meu futuro profissional
44. Ler e pesquisar sobre os cursos e profissões tem me deixado irritado
45. Debater sobre profissões e curso superior é algo que me deixa animado
46. Já fiz a prova do Enem e/ou vestibular
47. Já acompanhei um parente ou um amigo no trabalho para conhecer a atividade que ele faz
48. Os meus professores têm me incentivado a me preparar melhor para os vestibulares e/ou Enem
49. Fico chateado toda vez que não consigo defender o que pretendo fazer no futuro
50. Me sinto feliz ao pensar no curso que vou fazer quando terminar o ensino médio
51. Pelo desempenho que tenho na escola consigo imaginar como será fazer o vestibular e/ou Enem
52. Eu procuro observar como meus amigos estão fazendo a escolha por uma profissão
53. Um profissional que admiro já me falou que possuo potencial para seguir a profissão que eu quero
54. Tomar uma decisão por uma profissão ou curso superior me deixa ansioso
55. Fico contente sempre que falo sobre a profissão que quero seguir
56. Minha família me diz que eu posso me sair bem no ENEM e/ou vestibular
57. Me desanima participar de atividades para a escolha profissional
58. Me sinto corajoso por defender o curso que quero fazer ou a profissão que quero ter
59. Me sinto triste por ter dúvidas sobre o que quero fazer ao terminar o ensino médio

- Itens em negrito foram os que sofreram alguma alteração com a coleta piloto

Fonte de Experiência pessoal

1, 6, 11, 16, 21, 26, 31, 36, 41, 46, 51

Fonte de aprendizagem vicária

2, 7, 12, 17, 22, 27, 32, 37, 42, 47, 52

Fonte de Persuasão verbal

3, 8, 13, 18, 23, 28, 33, 38, 43, 48, 53, 56

Fonte de indicadores fisiológicos – negativos

4, 9, 14, 19, 24, 29, 34, 39, 44, 49, 54, 57, 59

Fonte de indicadores fisiológicos – positivos

5, 10, 15, 20, 25, 30, 35, 40, 45, 50, 55, 58

ANEXO 12

Escala de Fontes de Autoeficácia para Escolha Profissional (EFAEP-II)

Versão coleta de dados

Você deverá responder sobre o quanto **concorda** ou **discorda** com as situações descritas abaixo. Indique um valor entre 1 e 5 para cada frase, de acordo com o quadro abaixo. Para cada frase, qualquer valor (1, 2, 3, 4 ou 5) poderá ser marcado.

1	2	3	4	5
Discordo totalmente	**Discordo**	**Neutro**	**Concordo**	**Concordo totalmente**

Exemplo:

As pessoas me convidam para passar o dia no ambiente de trabalho delas	1	2	3	4	5

Pode começar!

1. Fico contente quando falo sobre a profissão que penso em seguir	1	2	3	4	5
2. Sinto ansiedade quando sei que posso visitar o local de trabalho de um profissional da área que eu gosto	1	2	3	4	5
3. Tenho bom desempenho nas disciplinas parecidas com as que são oferecidas nos cursos do meu interesse	1	2	3	4	5
4. Admiro as pessoas bem sucedidas profissionalmente e gostaria de ser como elas	1	2	3	4	5
5. Quando participo de uma atividade para a escolha profissional acabo ficando estressado (a)	1	2	3	4	5
6. Meus professores me elogiam pela minha dedicação nos estudos	1	2	3	4	5
7. Eu já precisei tomar decisões parecidas com a escolha por uma profissão e deu tudo certo	1	2	3	4	5
8. Geralmente as pessoas dizem que eu conheço bastante sobre cursos e profissões	1	2	3	4	5
9. Eu gosto de estudar pro Enem e/ou vestibular	1	2	3	4	5
10. Já comparei as minhas habilidades com as do profissional da área do meu interesse e elas são parecidas	1	2	3	4	5
11. Eu fico descontente por ter dúvidas sobre o que quero fazer ao terminar o ensino médio	1	2	3	4	5
12. Eu já fiz simulados ou a própria prova de um vestibular e obtive um bom resultado	1	2	3	4	5

13. Fico irritado (a) ao pensar nas escolhas que preciso fazer sobre o meu futuro	1	2	3	4	5
14. Recebo elogios dos meus amigos pelo meu empenho nos estudos para o vestibular e/ou Enem	1	2	3	4	5
15. Estou satisfeito (a) com os planos que tenho feito para o meu futuro	1	2	3	4	5
16. Costumo observar diversos profissionais para aprender sobre o que eles fazem	1	2	3	4	5
17. Fico empolgado (a) ao buscar informações sobre os cursos ou profissões	1	2	3	4	5
18. Me desanima participar de atividades para a escolha profissional	1	2	3	4	5
19. Realizar pesquisas na internet sobre cursos e profissões é algo que faço bem	1	2	3	4	5
20. Já fiz uma atividade parecida com a profissão que me interessa e tive um bom desempenho	1	2	3	4	5
21. Ler e pesquisar sobre os cursos e profissões tem me causado tédio	1	2	3	4	5
22. Busco sempre que possível, acompanhar um profissional da área que eu pretendo seguir para saber como é o seu dia a dia	1	2	3	4	5
23. Me assusta quando tenho que pensar no meu futuro profissional	1	2	3	4	5
24. Minha família costuma dizer que eu posso me sair bem no ENEM e/ou vestibular	1	2	3	4	5
25. Participar de palestras sobre uma área do meu interesse me ajuda a conhecer mais sobre esta profissão	1	2	3	4	5
26. Participar de atividades sobre a escolha de um curso ou profissão me deixa animado (a)	1	2	3	4	5
27. Considerar os aspectos positivos e negativos para escolher uma profissão é algo que faço bem	1	2	3	4	5
28. As pessoas me falam que eu sou bom em buscar informações sobre as universidades, cursos e profissões	1	2	3	4	5
29. Costumo assistir vídeos sobre as profissões para saber mais a respeito delas	1	2	3	4	5
30. Estou feliz com a escolha profissional que pretendo fazer	1	2	3	4	5
31. Um profissional que admiro já me falou que possuo potencial para seguir a profissão que eu quero	1	2	3	4	5
32. Sou habilidoso em traçar planos para a minha vida	1	2	3	4	5
33. Tomar uma decisão por uma profissão e/ou curso superior me deixa ansioso (a)	1	2	3	4	5
34. Observar como meus amigos estão planejando o futuro deles me ajuda a pensar no meu futuro	1	2	3	4	5
35. Recebo comentários bons por pensar no planejamento da minha vida depois do ensino médio	1	2	3	4	5
36. Debater sobre profissões e curso superior me deixa à vontade	1	2	3	4	5

37. Eu já precisei defender os meus objetivos para o futuro e obtive sucesso	1	2	3	4	5
38. Me sinto feliz ao pensar no curso que pretendo fazer quando terminar o ensino médio	1	2	3	4	5
39. Não me sinto confortável para falar sobre cursos e profissões	1	2	3	4	5
40. Os meus professores têm me incentivado a me preparar para os vestibulares e/ou ENEM	1	2	3	4	5
41. Eu já fiz simulados ou a própria prova do ENEM e obtive um bom desempenho	1	2	3	4	5
42. Fico chateado (a) quando não consigo explicar as razões do que pretendo fazer no futuro	1	2	3	4	5
43. Me sinto bem em saber das possibilidades que tenho para fazer um curso superior	1	2	3	4	5
44. Já acompanhei um parente ou um amigo no trabalho para conhecer a sua atividade profissional	1	2	3	4	5
45. Dizem que sou curioso (a) por busca estar bem informado sobre as profissões e cursos	1	2	3	4	5
46. Fico entusiasmado (a) toda vez que penso na profissão que eu pretendo ter	1	2	3	4	5
47. Conversar com pessoas que fizeram o ENEM e tiveram bom desempenho me ajuda na preparação para esta prova	1	2	3	4	5
48. Fazer uma lista com os meus objetivos para o futuro já me ajudou a tomar algumas decisões	1	2	3	4	5
49. Tenho determinação para defender a minha escolha profissional, caso minha família seja contra	1	2	3	4	5
50. Já visitei alguns lugares nos quais gostaria de trabalhar para saber como é o ambiente de trabalho desta profissão	1	2	3	4	5
51. Sou eficiente em montar uma lista com as minhas habilidades	1	2	3	4	5
52. As pessoas elogiam a minha preocupação com o meu futuro	1	2	3	4	5
53. Procuro acompanhar a rotina dos meus familiares que estão fazendo um curso superior para saber sobre o funcionamento de uma faculdade	1	2	3	4	5
54. Me sinto desconfortável quando as pessoas perguntam se eu já sei o que vou fazer quando terminar o ensino médio	1	2	3	4	5
55. Minha família diz que fica orgulhosa por eu querer fazer um curso superior	1	2	3	4	5
56. Tenho coragem para defender o curso que quero fazer e/ou a profissão que quero ter	1	2	3	4	5
57. Sinto preocupação toda vez que penso em prestar um vestibular e/ou ENEM	1	2	3	4	5
58. Conhecer o trabalho de pessoas que admiro me ajuda a explorar os campos de atuação profissional	1	2	3	4	5
59. Tive um bom desempenho em um curso que fiz na área que pretendo trabalhar	1	2	3	4	5
60. Tenho professores que me encorajam a planejar uma carreira profissional	1	2	3	4	5

ANEXO 13

Escala de Autoeficácia para Escolha Profissional (EAE-EP)

Rodolfo A. M. Ambiel e Ana Paula Porto Noronha
Universidade São Francisco

VERSÃO EXCLUSIVA PARA PESQUISA

Nome:_____Idade:_____Sexo: (M) (F)

Escola:_____Tipo: Pública( ) Particular( ) Série: 1°( ) 2°( ) 3°( )

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

	pouco			muito
Realizar atividades que exijam força física	1	2	3	4

Nesse exemplo, você vai marcar quanto você acredita na sua capacidade de realizar atividades que exijam força física. Se marcar o número "1", significa que você acredita pouco nessa sua capacidade; se marcar o "4", significa que acredita muito. **Lembre-se que para cada sentença avaliada, qualquer número (1, 2, 3 ou 4) poderá ser marcado.**
Se você tiver alguma dúvida, pergunte para o aplicador. Se tiver certeza de que entendeu corretamente a sua tarefa, pode começar a responder. Bom trabalho!

Quanto você acredita na sua capacidade de:

1. Descrever sua personalidade	1	2	3	4
2. Fazer cursos para se manter atualizado	1	2	3	4
3. Pensar no que você mais valoriza em uma profissão	1	2	3	4
4. Saber qual o tempo médio que uma pessoa demora para encontrar um emprego na área	1	2	3	4
5. Listar os cursos que mais combinam com suas habilidades	1	2	3	4
6. Procurar informações sobre bolsas de estudo para fazer um curso	1	2	3	4
7. Informar-se sobre o mercado de trabalho da profissão	1	2	3	4
8. Ir conhecer uma instituição que ofereça o curso pelo qual você tem interesse	1	2	3	4
9. Comparar suas habilidades com as de profissionais que você admira	1	2	3	4
10. Escolher uma profissão segundo sua própria opinião	1	2	3	4
11. Fazer uma lista com suas metas profissionais	1	2	3	4
12. Visitar um local de trabalho de um profissional que você admire	1	2	3	4
13. Citar suas habilidades	1	2	3	4
14. Encontrar uma profissão na qual você use suas habilidades	1	2	3	4
15. Entrar em sites de universidades para saber mais sobre o curso	1	2	3	4
16. Conhecer o dia-a-dia de uma profissão	1	2	3	4
17. Fazer cursos após o ensino médio	1	2	3	4

18. Usar a internet para pesquisar sobre uma profissão	1	2	3	4
19. Traçar seus objetivos pessoais com o que uma profissão oferece	1	2	3	4
20. Participar de palestras informativas sobre profissões de seu interesse	1	2	3	4
21. Procurar reportagens sobre uma profissão	1	2	3	4
22. Informar-se sobre as possibilidades de atuação na área	1	2	3	4
23. Convencer os outros de que sua escolha profissional é a mais certa para você	1	2	3	4
24. Listar algumas atividades que você faz bem	1	2	3	4
25. Informar-se sobre onde são oferecidos os cursos de seu interesse	1	2	3	4
26. Informar-se a respeito do retorno financeiro que a profissão pode lhe trazer	1	2	3	4
27. Comparar suas aptidões com as exigidas pela profissão	1	2	3	4
28. Optar por uma profissão mesmo que seus pais sejam contra	1	2	3	4
29. Saber quanto custa o curso de seu interesse	1	2	3	4
30. Conversar com uma pessoa que trabalhe numa profissão pela qual você se interesse	1	2	3	4
31. Pedir ajuda a pessoas experientes para solucionar suas dúvidas sobre uma profissão	1	2	3	4
32. Saber o que um profissional de determinada área faz	1	2	3	4
33. Conversar com pessoas que já trabalham para saber sobre as profissões	1	2	3	4
34. Relacionar suas características pessoais com as que a profissão exige	1	2	3	4
35. Citar as habilidades necessárias para exercer uma determinada profissão	1	2	3	4
36. Acompanhar um profissional durante seu trabalho	1	2	3	4
37. Descobrir quanto ganha um profissional de uma determinada área	1	2	3	4
38. Dizer quais atividades você mais gosta de fazer	1	2	3	4
39. Escolher um curso para fazer	1	2	3	4
40. Escolher uma profissão que você realmente goste	1	2	3	4
41. Definir uma instituição para estudar	1	2	3	4
42. Fazer uma lista das profissões que você mais gosta	1	2	3	4
43. Levar em conta o salário que a profissão pode lhe proporcionar	1	2	3	4
44. Manter a escolha de uma profissão por um longo tempo	1	2	3	4
45. Procurar orientação profissional	1	2	3	4
46. Pensar na realização pessoal que a profissão pode trazer	1	2	3	4
47. Procurar informações sobre os cursos de formação na área	1	2	3	4

OBRIGADO PELA PARTICIPAÇÃO!

ANEXO 14

Career Adapt-Abilities Scale (CAAS-Brasil)

Pessoas diferentes utilizam recursos diferentes para construir as suas carreiras/vidas. Ninguém é bom em tudo; cada um procura dar o melhor de si. Por favor leia cada afirmação e indique o quanto você desenvolveu cada uma das habilidades utilizando a escala abaixo:

1 = Muito pouco, 2 = Pouco, 3 = Medianamente, 4 = Bastante, 5 = Plenamente

1	Refletir sobre como vai ser o meu futuro	1	2	3	4	5
2	Perceber que meu futuro depende das escolhas de hoje	1	2	3	4	5
3	Preparar-me para o futuro	1	2	3	4	5
4	Tomar consciência das escolhas educacionais e profissionais que tenho de fazer	1	2	3	4	5
5	Planejar como alcançar os meus objetivos	1	2	3	4	5
6	Estar preocupado(a) com a minha carreira	1	2	3	4	5
7	Manter-me otimista	1	2	3	4	5
8	Tomar decisões por mim mesmo(a)	1	2	3	4	5
9	Assumir a responsabilidade pelo que faço	1	2	3	4	5
10	Defender as minhas convicções	1	2	3	4	5
11	Agir com autonomia	1	2	3	4	5
12	Fazer o que está certo para mim	1	2	3	4	5
13	Explorar o ambiente à minha volta	1	2	3	4	5
14	Procurar oportunidades para me desenvolver como pessoa	1	2	3	4	5
15	Explorar alternativas antes de fazer uma escolha	1	2	3	4	5
16	Estar atento(a) às diferentes maneiras de fazer as coisas	1	2	3	4	5
17	Analisar de forma aprofundada questões que me dizem respeito	1	2	3	4	5
18	Ser curioso(a) sobre novas oportunidades	1	2	3	4	5
19	Realizar tarefas de forma eficiente	1	2	3	4	5
20	Ser responsável(a) e fazer as coisas bem	1	2	3	4	5
21	Desenvolver novas habilidades	1	2	3	4	5
22	Dar sempre o meu melhor	1	2	3	4	5
23	Superar obstáculos	1	2	3	4	5
24	Resolver problemas	1	2	3	4	5

ANEXO 15

Questionário Sociodemográfico – Coleta de dados

Nome:_____ Idade:_____

Sexo: ( ) Masculino ( ) Feminino

Escola (atual):_____Série:_____

- Tipo de Escola que estuda atualmente: ( ) Particular ( ) Pública

- ( ) Já terminei o ensino médio e não estou estudando atualmente

- Qual o nível de escolaridade da mãe (fundamental, médio, superior completo, superior incompleto):

  _____

- Qual o nível de escolaridade do pai (fundamental, médio, superior completo, superior incompleto):

  _____

ANEXO 16

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) -Coleta de Dados Abaixo de 18 anos

Estudo I - Etapa 3

ESTUDOS PSICOMÉTRICOS DA ESCALA DE FONTES DE AUTOEFICÁCIA PARA ESCOLHA PROFISSIONAL

Eu,.....RG.....responsável por.....abaixo assinado, dou meu consentimento livre e esclarecido para participar como voluntário do projeto de pesquisa supracitado, sob a responsabilidade da pesquisadora Thaline da Cunha Moreira, aluna do Programa de Pós Graduação – Doutorado em Psicologia da Universidade São Francisco, sob orientação do Prof. Dr. Rodolfo Augusto Matteo Ambiel.

Assinando este Termo de Consentimento estou ciente de que:
1 - O objetivo da pesquisa é avaliar as propriedades psicométricas da Escala de Fontes de Autoeficácia para Escolha Profissional (EFAEP-II);
2- Durante o estudo serão aplicadas três escalas, Escala de Autoeficácia para Escolha Profissional, Escala de Fontes de Autoeficácia para Escolha Profissional e a CAAS, a aplicação das escalas será realizada em sala de aula de forma coletiva, com duração de aproximadamente 40 minutos;
3 - Obtive todas as informações necessárias para poder decidir conscientemente sobre a minha participação na referida pesquisa;
4 - A resposta a estes instrumentos não apresentam riscos conhecidos à minha saúde física e mental, mas poderão causar desconforto emocional;
5 - Estou livre para interromper a qualquer momento minha participação na pesquisa, não havendo qualquer prejuízo decorrente da decisão;
6 – Meus dados pessoais serão mantidos em sigilo e os resultados gerais obtidos na pesquisa serão utilizados apenas para alcançar os objetivos do trabalho, expostos acima, incluída sua publicação na literatura científica especializada;
7 - Poderei contatar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade São Francisco para apresentar recursos ou reclamações em relação à pesquisa pelo telefone: 11 – 2454-8981;
8 - Poderei entrar em contato com o responsável pelo estudo, Thaline da Cunha Moreira, sempre que julgar necessário pelo telefone (19) 98255-8007;
9- Este Termo de Consentimento é feito em duas vias, sendo que uma permanecerá em meu poder e outra com o pesquisador responsável.

_____,_____de _____20__

Assinatura do Responsável pelo Participante da Pesquisa:_____

Assinatura do Pesquisador Responsável:_____

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) -Coleta de Dados Acima de 18 anos

Estudo I - Etapa 3

ESTUDOS PSICOMÉTRICOS DA ESCALA DE FONTES DE AUTOEFICÁCIA PARA ESCOLHA PROFISSIONAL

Eu, ... RG ..... abaixo assinado, dou meu consentimento livre e esclarecido para participar como voluntário do projeto de pesquisa supracitado, sob a responsabilidade da pesquisadora Thaline da Cunha Moreira, aluna do Programa de Pós-Graduação – Doutorado em Psicologia da Universidade São Francisco, sob orientação do Prof. Dr. Rodolfo Augusto Matteo Ambiel.

Assinando este Termo de Consentimento estou ciente de que:
1 - O objetivo da pesquisa é avaliar as propriedades psicométricas da Escala de Fontes de Autoeficácia para Escolha Profissional (EFAEP-II);
2- Durante o estudo serão aplicadas três escalas, Escala de Autoeficácia para Escolha Profissional, Escala de Fontes de Autoeficácia para Escolha Profissional e a CAAS, a aplicação das escalas será realizada em sala de aula de forma coletiva, com duração de aproximadamente 40 minutos;
3 - Obtive todas as informações necessárias para poder decidir conscientemente sobre a minha participação na referida pesquisa;
4 - A resposta a estes instrumentos não apresentam riscos conhecidos à minha saúde física e mental, mas poderão causar desconforto emocional;
5 - Estou livre para interromper a qualquer momento minha participação na pesquisa, não havendo qualquer prejuízo decorrente da decisão;
6 – Meus dados pessoais serão mantidos em sigilo e os resultados gerais obtidos na pesquisa serão utilizados apenas para alcançar os objetivos do trabalho, expostos acima, incluída sua publicação na literatura científica especializada;
7 - Poderei contatar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade São Francisco para apresentar recursos ou reclamações em relação à pesquisa pelo telefone: 11 – 2454-8981;
8 - Poderei entrar em contato com o responsável pelo estudo, Thaline da Cunha Moreira, sempre que julgar necessário pelo telefone (19) 98255-8007;
9- Este Termo de Consentimento é feito em duas vias, sendo que uma permanecerá em meu poder e outra com o pesquisador responsável.

_____,_____de _____20__

Assinatura do Participante da Pesquisa:_____

Assinatura do Pesquisador Responsável:_____

ANEXO 17

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE) - Coleta de dados

Estudo I - Etapa 3

ESTUDOS PSICOMÉTRICOS DA ESCALA DE FONTES DE AUTOEFICÁCIA PARA ESCOLHA PROFISSIONAL

Eu, ... RG..... abaixo assinado, dou meu consentimento livre e esclarecido para participar como voluntário do projeto de pesquisa supracitado, sob a responsabilidade do pesquisador Thaline da Cunha Moreira, aluna do Programa de Pós-Graduação – Doutorado em Psicologia da Universidade São Francisco, sob orientação do Prof. Dr. Rodolfo Augusto Matteo Ambiel.

Assinando este Termo de Assentimento estou ciente de que:
1 - O objetivo da pesquisa é avaliar as propriedades psicométricas da Escala de Fontes de Autoeficácia para Escolha Profissional (EFAEP-II);
2 - Durante o estudo serão aplicadas três escalas, Escala de Autoeficácia para Escolha Profissional, Escala de Fontes de Autoeficácia para Escolha Profissional e a CAAS, a aplicação das escalas será realizada em sala de aula de forma coletiva, com duração de aproximadamente 40 minutos;
3 - Para participar deste estudo, o meu responsável autorizou, assinando um termo de autorização chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido;
4 - Obtive todas as informações necessárias para poder decidir conscientemente sobre a minha participação na referida pesquisa;
5- A resposta a estes instrumentos não apresentam riscos conhecidos à minha saúde física e mental, não sendo provável, também, que causem constrangimento;
6 - Estou livre para interromper a qualquer momento minha participação na pesquisa, não havendo qualquer prejuízo decorrente da decisão;
7 – Meus dados pessoais serão mantidos em sigilo e os resultados gerais obtidos na pesquisa serão utilizados apenas para alcançar os objetivos do trabalho, expostos acima, incluída sua publicação na literatura científica especializada;
8 - Poderei contatar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade São Francisco para apresentar recursos ou reclamações em relação à pesquisa pelo telefone: 11 – 2454-8981;
9 - Poderei entrar em contato com o responsável pelo estudo, Thaline da Cunha Moreira, sempre que julgar necessário pelo telefone (19) 98255-8007;
10 - Este Termo de Assentimento é feito em duas vias, sendo que uma permanecerá em meu poder e outra com o pesquisador responsável.

_____,_____de _____20__

Assinatura do Participante de Pesquisa:_____

Assinatura do Pesquisador Responsável:_____

ANEXO 18

Escala de Fontes de Autoeficácia para Escolha Profissional (EFAEP-II)

Thaline Moreira, Rodolfo A. M. Ambiel, Maria Odília Teixeira

Universidade São Francisco

Faculdade de Psicologia, Universidade de Lisboa

Você deverá responder sobre o quanto **concorda** ou **discorda** com as situações descritas abaixo. Indique um valor entre 1 e 5 para cada frase, de acordo com o quadro abaixo. Para cada frase, qualquer valor (1, 2, 3, 4 ou 5) poderá ser marcado.

1	2	3	4	5
Discordo totalmente	**Discordo**	**Neutro**	**Concordo**	**Concordo totalmente**

1. Quando participo de uma atividade para a escolha profissional acabo ficando estressado (a)	1	2	3	4	5
2. Geralmente as pessoas dizem que eu conheço bastante sobre cursos e profissões	1	2	3	4	5
3. Fico empolgado(a) ao buscar informações sobre os cursos ou profissões	1	2	3	4	5
4. Me desanima participar de atividades para a escolha profissional	1	2	3	4	5
5. Realizar pesquisas na internet sobre cursos e profissões é algo que faço bem	1	2	3	4	5
6. Ler e pesquisar sobre os cursos e profissões tem me causado tédio	1	2	3	4	5
7. Participar de palestras sobre uma área do meu interesse me ajuda a conhecer mais sobre esta profissão	1	2	3	4	5
8. Participar de atividades sobre a escolha de um curso ou profissão me deixa animado (a)	1	2	3	4	5
9. As pessoas me falam que eu sou bom em buscar informações sobre as universidades, cursos e profissões	1	2	3	4	5

10. Sou habilidoso em traçar planos para a minha vida	1	2	3	4	5
11. Tomar uma decisão por uma profissão e/ou curso superior me deixa ansioso (a)	1	2	3	4	5
12. Observar como meus amigos estão planejando o futuro deles me ajuda a pensar no meu futuro	1	2	3	4	5
13. Recebo comentários bons por pensar no planejamento da minha vida depois do ensino médio	1	2	3	4	5
14. Debater sobre profissões e curso superior me deixa à vontade	1	2	3	4	5
15. Não me sinto confortável para falar sobre cursos e profissões	1	2	3	4	5
16. Dizem que sou curioso (a) por buscar estar bem informado sobre as profissões e cursos	1	2	3	4	5
17. Conversar com pessoas que fizeram o ENEM e tiveram bom desempenho me ajuda na preparação para esta prova	1	2	3	4	5
18. Fazer uma lista com os meus objetivos para o futuro já me ajudou a tomar algumas decisões	1	2	3	4	5
19. Sou eficiente em montar uma lista com as minhas habilidades	1	2	3	4	5
20. As pessoas elogiam a minha preocupação com o meu futuro	1	2	3	4	5
21. Procuro acompanhar a rotina dos meus familiares que estão fazendo um curso superior para saber sobre o funcionamento de uma faculdade	1	2	3	4	5
22. Conhecer o trabalho de pessoas que admiro me ajuda a explorar os campos de atuação profissional	1	2	3	4	5

ANEXO 19

Career Exploration and Decision Learning Experiences (CEDLE)

Personal mastery
The way I have approached important career-related decisions has worked well for me in the past
I have done a good job of weighing the positives and negatives of different options when I have had to make career-related decisions
I have been good at putting my career-related decisions into action
I have been resourceful at gathering the information I need to make career-related decisions
Verbal persuasion
Important others have let me know that I am resourceful when it comes to gathering information needed to make career-related decisions
Important others have let me know I do a good job of considering the positives and negatives of different choice options when making career-related decisions
Important others have let me know that I have been good at evaluating the choice options that would best meet my needs in making career-related decisions
Important others have let me know that I am good at managing challenges that arise when making career-related decisions
Vicarious learning
I have role models who are good at making important career decisions
I have observed people I admire who are resourceful at gathering the information they need to make career-related decisions
I have role models who are knowledgeable about how their interests and abilities fit different career options
I have role models who have explained to me how they chose an academic major or career path
Positive emotion
Determined
Inspired
Active
Excited
Negative emotion
Upset
Nervous
Afraid
Overwhelmed

ANEXO 20

Atividades do programa de intervenção

Atividade aplicada em todas as sessões

Identificando os sentimentos

Responda, marcando de 1 (ligeiramente ou nada) a 5 (extremamente), como se sentiu ao realizar as atividades desse encontro.

Nas atividades que realizei hoje me senti...

	Ligeiramente ou nada	**Um pouco**	**Moderadamente**	**Bastante**	**Extremamente**
...Chateado/a	1	2	3	4	5
...Nervoso/a	1	2	3	4	5
...Determinado/a	1	2	3	4	5
...Inspirado/a	1	2	3	4	5
...Receoso/a	1	2	3	4	5
...Ativo/a	1	2	3	4	5
...Atarefado/a	1	2	3	4	5
...Entusiasmado/a	1	2	3	4	5

1ª Sessão - O que vamos fazer? - Perspectiva pessoal sobre carreira

Tarefa de casa 1

Currículo de Vida

Escrever sua história ajuda a compreender suas escolhas e reavaliá-las.

Para escrever seu Currículo de Vida parta da sua data de nascimento e liste quais foram os acontecimentos mais marcantes em sua vida. Pense nos aspectos profissionais ou acadêmicos, nos relacionamentos (familiares, amigos, namoradas(os)), e em outros eventos que considera importante em sua trajetória, descrevendo também como percebeu estas etapas.

Faça-o como quiser, em forma de texto, em tópicos, com fotos, ilustrações ou citações.

As respostas destas questões podem lhe dar uma valiosa percepção de quem é você.

2ª Sessão - Visitando o passado e pensando o futuro

Lista das atividades profissionais

Faça uma lista de todas as atividades profissionais em que tem pensado.

Enumere as atividades profissionais ou trabalhos em que está pensando agora e que já pensou no passado.

Pode ter várias, ou apenas uma ou duas, ou nenhuma.

Faça uma lista de todas as atividades profissionais em que tem pensado.

Enumere as atividades profissionais ou trabalhos em que está pensando agora e que já pensou no passado.

Pode ter várias, ou apenas uma ou duas, ou nenhuma.

Tarefa de casa 2

Questionário sobre Temas de Carreira

Nome:_____ Idade:_____

1. Indique uma pessoa ou personagem (real ou fictício, atual ou antigo) que você admirava quando era criança, ou que admira na atualidade e que você considera um modelo para seguir.	
Pessoa ou Personagem: *não pode ser os pais	O que admira(va) nesta pessoa/personagem?

2. Indique um livro cuja leitura o(a) tenha marcado ou que você considera muito interessante.	
Livro:	O que faz esse livro ser interessante pra você?

3. Entre revistas, programas de TV, blogs e sites, indique aquele que você lê ou vê com mais frequência	
Revista/Programa de TV/Blogs/Sites:	O que mais lhe agrada?

4. Qual a atividade que mais gosta ou gostaria de realizar no seu tempo livre?	
Atividade:	O que mais lhe agrada nessa atividade?

5. Qual é ou foi a sua disciplina ou matéria escolar preferida?	
Disciplina/matéria:	Porque se interessa por essa disciplina/matéria?

6. Qual o seu lema (a frase) de vida?	
Lema:	Como escolheu este lema de vida?

7. Que profissão os seus pais gostariam que você exercesse no futuro?	
Profissão:	Porque acha que eles valorizam essa profissão pra você?

8. Indique qual site ou aplicativo você prefere.	
Site/Aplicativo:	O que lhe agrada nesse site/aplicativo?

3ª Sessão - Minhas inspirações!

Interesses Profissionais – Eu gosto de estar em lugares onde

Interesses Profissionais

As perguntas que você respondeu podem dizer muito sobre você e podem ser agrupados pelos contextos de trabalho que representam. **Vá ao Quadro da página seguinte** e encontre um ou dois contextos da coluna 4 (R, I, A, S, E, C) mais parecidos com as suas respostas.

Agora, descreva em palavras os lugares em que gostaria de estar:

Esta descrição corresponde provavelmente aos locais pelos quais tem interesse e onde gostaria de se expressar, seja através do trabalho ou de seu tempo livre. Essa descrição pode ajudá-lo a refletir sobre seus interesses de carreira, os ***locais*** nos quais desejaria trabalhar, as ***pessoas*** com quem desejaria estar, os ***problemas*** aos quais desejaria dar resposta e os ***procedimentos*** que gostaria de utilizar.

Utilizando as palavras que escreveu acima, diga em 2 frases onde gostaria de estar, o que gostaria de fazer, as pessoas com quem gostaria de estar.

EU GOSTO DE ESTAR EM LUGARES ONDE:

1.EXEMPLOS DE REVISTAS	2. EXEMPLOS DE PROGRAMAS DE TELEVISÃO	3. DESCRIÇÃO	4. CONTEXTO DE TRABALHO
Quatro Rodas, AutoSport, Exame Informática, Placar, Revista Cães e Gatos, Fluir **Também gosto de:**	Survivor, Globo Rural, Auto Esporte, Globo Esporte, **Também gosto de:**	Contextos ***técnicos*** e ***ar livre:*** Pessoas práticas, físicas e atléticas utilizam máquinas, ferramentas, coordenação física e senso comum para resolver problemas concretos que envolvam a reparação, a construção, os transportes, as plantas e animais e a atividade física.	**"R"** **Realista**
National Geographic, Super Interessante, Saúde, Ciência Hoje, História, Mundo Estranho **Também gosto de:**	Caçadores de Mitos; CSI, Dexter, O Universo segundo Stephen Hawking, Globo Ciência **Também gosto de:**	Contextos ***científicos*** e ***analíticos:*** Pessoas lógicas e curiosas utilizam métodos racionais, matemáticos e de pesquisa para resolver problemas que envolvam a descoberta, a exploração, a investigação, a observação e a avaliação.	**"I"** **Investigativo**
Vogue, Casa e Jardim, Arquitetura e Construção, Claudia, Claudia Cozinha, Premiere, Boa Forma, Elle, SET, Bravo **Também gosto de:**	South Park, Masterchef, What not to Wear, Project Runway, Glee, The Voice, Dança dos Famosos **Também gosto de:**	Contextos ***criativos*** e ***estéticos:*** Pessoas imaginativas e expressivas utilizam a arte, o teatro, a música e a originalidade para resolver problemas artísticos envolvendo a criatividade, a invenção, a *performance* e a escrita.	**"A"** **Artístico**
Pais e Filhos, Crescer, Caras, Psicologia Hoje, Nova Escola **Também gosto de:**	Donas de Casa Desesperadas, Oprah, Friends, Os Simpsons, Family Guy, Modern Family, Grey's Anatomy, Saia Justa, Sessão de Terapia, Caldeirão do Huck **Também gosto de:**	Contextos de ***ajuda*** e ***educativos:*** Pessoas prestativas e sociáveis utilizam o diálogo, as instruções, a compreensão, o trabalho de equipe e o cuidado para resolver problemas sociais que envolvam a educação, o apoio, o serviço comunitário e as relações.	**"S"** **Social**
Exame, Você SA, Época Negócios, HSM Management, Revista Amanhã **Também gosto de:**	Os Sopranos, Hell's Kitchen, Shark's tank, O Aprendiz, **Também gosto de:**	Contextos de ***gestão*** e ***políticos:*** Pessoas persuasivas e poderosas utilizam a liderança, a estratégia, a influência e a destreza para resolver problemas de negócios, legais e governamentais que envolvam ganhos econômicos, opinião, risco e competição.	**"E"** **Empreendedor**
Reader's Digest (Seleções), Bricolage & Decoração, Exame Informática, Revista Isto É, Guia da Cozinha, Revista Digital **Também gosto de:**	Mad Man, Law & Order, Santa Ajuda, Jornal Nacional, TV Senado, **Também gosto de:**	Contextos de ***escritório*** e ***estruturados:*** Pessoas metódicas e organizadas utilizam a precisão, a responsabilidade, organização, o detalhe, a exatidão e a cautela para resolver problemas burocráticos e de procedimentos que envolvam organização, manutenção de registros, gestão de dados e agendamento.	**"C"** **Convencional**

Tarefa de casa 3

GUIA DE REFLEXÃO PARA DECISÃO PROFISSIONAL

1. Profissão:

2. Precisa de curso superior? Qual?

3. Como é o curso? (número de semestres, tipo de disciplinas – se envolve matemática, história, biologia, etc –, se é teórico ou prático)

4. Que disciplinas lhe parecem mais interessantes nesse curso? Por quê?

5. Que disciplinas lhe parecem menos interessantes nesse curso? Por quê?

6. Você acha que teria dificuldade em alguma disciplina? Por quê?

7. Qual o nível de exigência do curso em termos de dedicação e estudo?

8. Que atividades pode desenvolver o profissional dessa área? Onde ele pode atuar?

9. Quais atividades lhe parecem mais interessantes? Por quê?

10. Quais atividades lhe parecem menos interessantes? Por quê?

11. Você acha que “leva jeito” para alguma(s) dessa(s) atividade(s)? Quais e por quê?

12. Você acha que seria difícil para você realizar alguma(s) dessa(s) atividade(s)? Quais e por quê?

13. Você vê algum tipo de barreira (oposição familiar, falta de dinheiro, grande concorrência no vestibular, etc) que poderia dificultar sua eventual opção por essa profissão? Como você poderia superá-la?

14. Complete a frase: O que mais me atrai nessa profissão é a possibilidade de....

15. Existem outras profissões que também lhe permitem realizar aquilo que você respondeu na questão 14? Quais? (aqui você precisa pensar com cuidado, pesquisar e buscar informações)

16. De que maneiras essas profissões são semelhantes à que está sendo considerada nesta ficha? (por exemplo, habilidades requeridas, tarefas desenvolvidas, local de trabalho, remuneração, dedicação necessária, etc)

17. De que maneiras essas profissões são diferentes da que está sendo considerada nesta ficha?

18. Que aspectos da profissão considerada nesta ficha você acha vantajosos em relação às profissões apontadas na questão 15?

19. Que aspectos da profissão considerada nesta ficha você acha desvantajosos em relação às profissões apontadas na questão 15?

20. Enumere em ordem de importância os aspectos que você considere vantajosos da profissão em questão. Você consegue se imaginar trabalhando nessa profissão e contemplando todos esses aspectos que considera importantes? Procure descrever com detalhes.

21. Agora pense com cuidado em tudo o que você precisa fazer para se tornar o profissional que você imagina. Considere o curso universitário, possíveis pós-graduações, como se dará a entrada no mercado de trabalho (talvez seja necessário buscar novas informações sobre isso). Antecipe que tipo de dificuldades podem aparecer no caminho. Considere ainda que nem todas as coisas que queremos acontecem de uma vez. Que tipo de gratificações você obteria inicialmente na sua profissão? Que coisas viriam com o tempo? Quanto esforço seria necessário?

22. Faça uma ficha para cada profissão que lhe parece interessante. Se algum ponto não está muito claro para você, provavelmente você precisa de mais informação. Em cada profissão considerada pergunte-se: **eu realmente gostaria de passar boa parte da minha vida trabalhando com isto? O estilo de vida que eu vou levar com esta profissão me agrada?** Comparando suas alternativas com bastante cuidado você se sentirá mais seguro para realizar sua escolha.

4ª Sessão - Post informativo

Dilemas - Estereótipos

Sofia está pensando em fazer faculdade de Hotelaria e diz que gosta muito de hotelaria. Seus pais Rodolfo e Marta não aprovam sua escolha. Ela está desanimada e pensando em desistir do curso, pois era muito importante que seus pais aprovassem sua escolha profissional. Que conselhos vocês daria a Sofia?

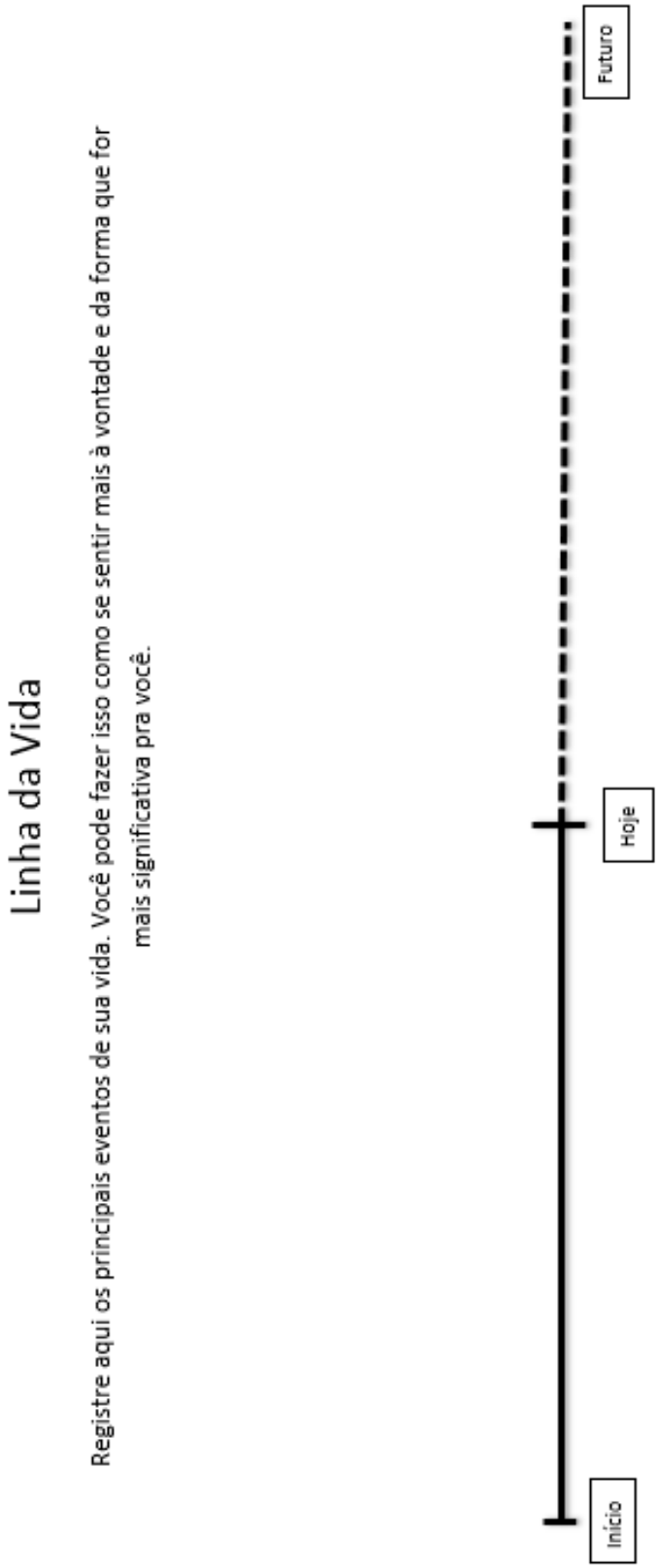
Mariana é tímida e tem vontade de estudar direito. Sua amiga disse que 'quem é tímida não pode estudar direito'. Mariana está reconsiderando sua escolha, pois terá dificuldade de se posicionar e falar em público, habilidade que acredita ser necessária para uma advogada. Tal como a amiga de Mariana, você a aconselharia a desistir do curso? Por quê?

Rodrigo está confuso quanto à sua escolha profissional. Os prazos para as inscrições para o vestibular estão se esgotando e ele não consegue tomar uma decisão. A cada dia que passa, ele fica mais e mais ansioso... E se ele escolher um curso e dois anos depois descobrir que não é aquilo que ele quer? Ele acha que isso seria perder dois anos de sua vida... "Como ter certeza?" - ele se pergunta. E os dias vão passando, enquanto ele busca a profissão "certa" para ele.

Luciano gostaria de fazer o curso de Ciências Sociais, mas ouviu dizer que o mercado de trabalho é muito ruim. Por isso, começou a pensar em fazer Direito, pois disseram para ele que as oportunidades de emprego são maiores para quem faz esse curso, e ele precisa conseguir um emprego assim que se formar, pois sua família não tem muitos recursos. Luciano agora está em dúvida: faz o que gosta ou arrisca em uma carreira que talvez aumente as suas chances de conseguir trabalho?

Carlos está estudando muito para o vestibular deste ano, mas realmente não sabe que curso quer fazer. Ele já ouviu falar sobre muitas profissões, mas nenhuma lhe chamou realmente a atenção. Às vezes ele até tenta se imaginar trabalhando em algumas ocupações, mas a imagem que vem à sua cabeça é muito mal definida. Enquanto isso, ele vê seus amigos conseguirem falar sobre suas preferências profissionais. Ele já está começando a pensar que ele não serve para fazer nada...

Tarefa de casa 4



5ª Sessão - Agora é hora de voar!

Questionário de Autoconhecimento

O que sei sobre mim?

Nome:

O que é importante para mim:

O que quero tentar:

O que as pessoas gostam e admiram em mim:

Quem são as pessoas que me apoiam:

Quais são os meus dons e talento:

Sobre mim:

Coisas que me irritam:

ANEXO 21

Questionário Sociodemográfico – Intervenção

Nome:_____

Sexo:_____ Idade:_____

Profissão da mãe:_____

Profissão do Pai:_____

Tem irmãos? ( ) Sim ( ) Não

Se sim, quantos? _____

Eles são mais velhos ou mais novos?_____

Algum está ou já concluiu uma faculdade? ( ) Sim ( ) Não

Qual a profissão deles? _____

Como você avalia seu desempenho escolar? Dê uma nota de 0 a 10.

Ruim									Muito bom
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Você trabalha atualmente?_____

Já trabalhou em algum momento?_____

ANEXO 22

Ficha de Monitorização da Sessão

1. Os alunos mostraram-se atentos e interessados nas atividades

Pouco atentos e interessados	1	2	3	4	5	Muito atentos e interessados

2. Qual o grau de participação dos alunos

Pouco participativos	1	2	3	4	5	Muito participativos

3. As atividades serviram aos objetivos propostos

Pouco	1	2	3	4	5	Muito

4. Os alunos conseguiram concluir as atividades no tempo proposto

Nenhum	1	2	3	4	5	Todos

5. As metodologias e os materiais utilizados pareceram motivar os alunos

Pouco	1	2	3	4	5	Muito

6. O ambiente em que ocorreram as atividades favoreceu a expressão e participação dos alunos

De alguns	1	2	3	4	5	Da maioria

7. Os objetivos da sessão foram alcançados

Nenhum	1	2	3	4	5	Todos

Notas:

ANEXO 23

Ficha de Avaliação da Sessão – Alunos

Classifique o quanto gostou desta sessão:

Gostei muito	Gostei	Gostei mais ou menos	Gostei pouco	Não gostei

ANEXO 24

Questionário de avaliação do programa

1. Nos encontros do grupo de Orientação Profissional, do que você mais gostou?

_____

_____

_____

2. E do que menos gostou?

_____

_____

_____

3. Valeu a pena ter participado desse grupo de Orientação Profissional? Por quê?

_____

_____

_____

4. Assinale a resposta que melhor expressa o quanto cada encontro contribuiu para sua decisão profissional:

1º encontro – O que vamos fazer?

(0) Não participei (2) Pouco (4) Bastante
(1) Quase nada (3) Suficiente (5) Demais

2º encontro - Visitando o passado e pensando o futuro

(0) Não participei (2) Pouco (4) Bastante
(1) Quase nada (3) Suficiente (5) Demais

3º encontro - Minhas inspirações!

(0) Não participei (2) Pouco (4) Bastante
(1) Quase nada (3) Suficiente (5) Demais

4º encontro – Post informativo

(0) Não participei (2) Pouco (4) Bastante

(1) Quase nada (3) Suficiente (5) Demais

5° encontro - Agora é hora de voar!

(0) Não participei (2) Pouco (4) Bastante

(1) Quase nada (3) Suficiente (5) Demais

5. Na sua opinião, a duração do grupo (5 sessões) foi?

(0) Muito curta (2) Suficiente/Adequado

(1) Curta/tempo foi insuficiente (3) Demorado

(4) Muito demorado

ANEXO 25

Ficha de registro de assiduidade

Data: Horário: N° da sessão:

Tema da sessão:

Aluno	Assinatura

ANEXO 26

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) - Intervenção Menor de 18 anos

Estudo II – Grupo Experimental

ESTUDOS PSICOMÉTRICOS DA ESCALA DE FONTES DE AUTOEFICÁCIA PARA ESCOLHA PROFISSIONAL

Eu,.....RG.....responsável por.....abaixo assinado, dou meu consentimento livre e esclarecido para participar como voluntário do projeto de pesquisa supracitado, sob a responsabilidade do pesquisador Thaline da Cunha Moreira, aluna do Programa de Pós Graduação – Doutorado em Psicologia da Universidade São Francisco, sob orientação do Prof. Dr. Rodolfo Augusto Matteo Ambiel.

Assinando este Termo de Consentimento estou ciente de que:
1 - O objetivo da pesquisa é avaliar as propriedades psicométricas da Escala de Fontes de Autoeficácia para Escolha Profissional (EFAEP-II);
2 - Durante o estudo serão aplicadas duas escalas, Escala de Autoeficácia para Escolha Profissional; a Escala de Fontes de Autoeficácia para Escolha Profissional, a aplicação será realizada em sala de aula de forma coletiva, com duração de aproximadamente 20 minutos; a intervenção, por sua vez, contará com 5 encontros semanais, com duração de aproximadamente 50 minutos;
3 - Obtive todas as informações necessárias para poder decidir conscientemente sobre a minha participação na referida pesquisa;

4- A resposta a este procedimento não apresenta risco conhecido à minha saúde física e mental, não sendo provável, também, que cause constrangimento;

5 - Estou livre para interromper a qualquer momento minha participação na pesquisa, não havendo qualquer prejuízo decorrente da decisão;
6 – Meus dados pessoais serão mantidos em sigilo e os resultados gerais obtidos na pesquisa serão utilizados apenas para alcançar os objetivos do trabalho, expostos acima, incluída sua publicação na literatura científica especializada;
7 - Poderei contatar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade São Francisco para apresentar recursos ou reclamações em relação à pesquisa pelo telefone: 11 – 2454-8981;
8 - Poderei entrar em contato com o responsável pelo estudo, Thaline da Cunha Moreira, sempre que julgar necessário pelo telefone (19) 98255-8007;
9 - Este Termo de Consentimento é feito em duas vias, sendo que uma permanecerá em meu poder e outra com o pesquisador responsável.

_____,_____de _____20__

Assinatura do Responsável pelo Participante:_____

Assinatura do Pesquisador Responsável:_____

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) - Intervenção Maior de 18 anos

Estudo II – Grupo Experimental

ESTUDOS PSICOMÉTRICOS DA ESCALA DE FONTES DE AUTOEFICÁCIA PARA ESCOLHA PROFISSIONAL

Eu,.....RG.....abaixo assinado, dou meu consentimento livre e esclarecido para participar como voluntário do projeto de pesquisa supracitado, sob a responsabilidade do pesquisador Thaline da Cunha Moreira, aluna do Programa de Pós Graduação – Doutorado em Psicologia da Universidade São Francisco, sob orientação do Prof. Dr. Rodolfo Augusto Matteo Ambiel.

Assinando este Termo de Consentimento estou ciente de que:
1 - O objetivo da pesquisa é avaliar as propriedades psicométricas da Escala de Fontes de Autoeficácia para Escolha Profissional (EFAEP-II);
2 - Durante o estudo serão aplicadas duas escalas, Escala de Autoeficácia para Escolha Profissional; a Escala de Fontes de Autoeficácia para Escolha Profissional, a aplicação será realizada em sala de aula de forma coletiva, com duração de aproximadamente 20 minutos; a intervenção, por sua vez, contará com 5 encontros semanais, com duração de aproximadamente 50 minutos;
3 - Obtive todas as informações necessárias para poder decidir conscientemente sobre a minha participação na referida pesquisa;

4- A resposta a este procedimento não apresenta risco conhecido à minha saúde física e mental, não sendo provável, também, que cause constrangimento;

5 - Estou livre para interromper a qualquer momento minha participação na pesquisa, não havendo qualquer prejuízo decorrente da decisão;
6 – Meus dados pessoais serão mantidos em sigilo e os resultados gerais obtidos na pesquisa serão utilizados apenas para alcançar os objetivos do trabalho, expostos acima, incluída sua publicação na literatura científica especializada;
7 - Poderei contatar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade São Francisco para apresentar recursos ou reclamações em relação à pesquisa pelo telefone: 11 – 2454-8981;
8 - Poderei entrar em contato com o responsável pelo estudo, Thaline da Cunha Moreira, sempre que julgar necessário pelo telefone (19) 98255-8007;
9 - Este Termo de Consentimento é feito em duas vias, sendo que uma permanecerá em meu poder e outra com o pesquisador responsável.

_____,_____de _____20__

Assinatura do Participante:_____

Assinatura do Pesquisador Responsável:_____

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) - Intervenção Menor de 18 anos

Estudo II – Grupo Controle

ESTUDOS PSICOMÉTRICOS DA ESCALA DE FONTES DE AUTOEFICÁCIA PARA ESCOLHA PROFISSIONAL

Eu,.....RG.....responsável por.....abaixo assinado, dou meu consentimento livre e esclarecido para participar como voluntário do projeto de pesquisa supracitado, sob a responsabilidade do pesquisador Thaline da Cunha Moreira, aluna do Programa de Pós Graduação – Doutorado em Psicologia da Universidade São Francisco, sob orientação do Prof. Dr. Rodolfo Augusto Matteo Ambiel.

Assinando este Termo de Consentimento estou ciente de que:
1 - O objetivo da pesquisa é avaliar as propriedades psicométricas da Escala de Fontes de Autoeficácia para Escolha Profissional (EFAEP-II);
2 - Durante o estudo serão aplicadas duas escalas, Escala de Autoeficácia para Escolha Profissional; a Escala de Fontes de Autoeficácia para Escolha Profissional, a aplicação será realizada em sala de aula de forma coletiva, com duração de aproximadamente 20 minutos;
3 - Obtive todas as informações necessárias para poder decidir conscientemente sobre a minha participação na referida pesquisa;

4- A resposta a este procedimento não apresenta risco conhecido à minha saúde física e mental, não sendo provável, também, que cause constrangimento;

5 - Estou livre para interromper a qualquer momento minha participação na pesquisa, não havendo qualquer prejuízo decorrente da decisão;
6 – Meus dados pessoais serão mantidos em sigilo e os resultados gerais obtidos na pesquisa serão utilizados apenas para alcançar os objetivos do trabalho, expostos acima, incluída sua publicação na literatura científica especializada;
7 - Poderei contatar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade São Francisco para apresentar recursos ou reclamações em relação à pesquisa pelo telefone: 11 – 2454-8981;
8 - Poderei entrar em contato com o responsável pelo estudo, Thaline da Cunha Moreira, sempre que julgar necessário pelo telefone (19) 98255-8007;
9 - Este Termo de Consentimento é feito em duas vias, sendo que uma permanecerá em meu poder e outra com o pesquisador responsável.

_____,_____de _____20__

Assinatura do Responsável pelo Participante:_____

Assinatura do Pesquisador Responsável:_____

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) - Intervenção Maior de 18 anos

Estudo II – Grupo Controle

ESTUDOS PSICOMÉTRICOS DA ESCALA DE FONTES DE AUTOEFICÁCIA PARA ESCOLHA PROFISSIONAL

Eu,.....RG.....abaixo assinado, dou meu consentimento livre e esclarecido para participar como voluntário do projeto de pesquisa supracitado, sob a responsabilidade do pesquisador Thaline da Cunha Moreira, aluna do Programa de Pós Graduação – Doutorado em Psicologia da Universidade São Francisco, sob orientação do Prof. Dr. Rodolfo Augusto Matteo Ambiel.

Assinando este Termo de Consentimento estou ciente de que:
1 - O objetivo da pesquisa é avaliar as propriedades psicométricas da Escala de Fontes de Autoeficácia para Escolha Profissional (EFAEP-II);
2 - Durante o estudo serão aplicadas duas escalas, Escala de Autoeficácia para Escolha Profissional; a Escala de Fontes de Autoeficácia para Escolha Profissional, a aplicação será realizada em sala de aula de forma coletiva, com duração de aproximadamente 20 minutos;
3 - Obtive todas as informações necessárias para poder decidir conscientemente sobre a minha participação na referida pesquisa;

4- A resposta a este procedimento não apresenta risco conhecido à minha saúde física e mental, não sendo provável, também, que cause constrangimento;

5 - Estou livre para interromper a qualquer momento minha participação na pesquisa, não havendo qualquer prejuízo decorrente da decisão;
6 – Meus dados pessoais serão mantidos em sigilo e os resultados gerais obtidos na pesquisa serão utilizados apenas para alcançar os objetivos do trabalho, expostos acima, incluída sua publicação na literatura científica especializada;
7 - Poderei contatar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade São Francisco para apresentar recursos ou reclamações em relação à pesquisa pelo telefone: 11 – 2454-8981;
8 - Poderei entrar em contato com o responsável pelo estudo, Thaline da Cunha Moreira, sempre que julgar necessário pelo telefone (19) 98255-8007;
9 - Este Termo de Consentimento é feito em duas vias, sendo que uma permanecerá em meu poder e outra com o pesquisador responsável.

_____,_____de _____20__

Assinatura do Participante:_____

Assinatura do Pesquisador Responsável:_____

ANEXO 27

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE) - Intervenção

Estudo II – Grupo Experimental

ESTUDOS PSICOMÉTRICOS DA ESCALA DE FONTES DE AUTOEFICÁCIA PARA ESCOLHA PROFISSIONAL

Eu, ... RG..... abaixo assinado, dou meu consentimento livre e esclarecido para participar como voluntário do projeto de pesquisa supracitado, sob a responsabilidade do pesquisador Thaline da Cunha Moreira, aluna do Programa de Pós-Graduação – Doutorado em Psicologia da Universidade São Francisco, sob orientação do Prof. Dr. Rodolfo Augusto Matteo Ambiel.

Assinando este Termo de Assentimento estou ciente de que:
1 - O objetivo da pesquisa é avaliar as propriedades psicométricas da Escala de Fontes de Autoeficácia para Escolha Profissional (EFAEP-II);
2 - Durante o estudo serão aplicadas duas escalas, Escala de Autoeficácia para Escolha Profissional; a Escala de Fontes de Autoeficácia para Escolha Profissional, a aplicação será realizada em sala de aula de forma coletiva, com duração de aproximadamente 20 minutos; a intervenção, por sua vez, contará com 5 encontros semanais, com duração de aproximadamente 50 minutos;
3 - Para participar deste estudo, o meu responsável autorizou, assinando um termo de autorização chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido;
4 - Obtive todas as informações necessárias para poder decidir conscientemente sobre a minha participação na referida pesquisa;
5- A resposta a estes instrumentos não apresentam riscos conhecidos à minha saúde física e mental, não sendo provável, também, que causem constrangimento;
6 - Estou livre para interromper a qualquer momento minha participação na pesquisa, não havendo qualquer prejuízo decorrente da decisão;
7 – Meus dados pessoais serão mantidos em sigilo e os resultados gerais obtidos na pesquisa serão utilizados apenas para alcançar os objetivos do trabalho, expostos acima, incluída sua publicação na literatura científica especializada;
8 - Poderei contatar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade São Francisco para apresentar recursos ou reclamações em relação à pesquisa pelo telefone: 11 – 2454-8981;
9 - Poderei entrar em contato com o responsável pelo estudo, Thaline da Cunha Moreira, sempre que julgar necessário pelo telefone (19) 98255-8007;
10 - Este Termo de Assentimento é feito em duas vias, sendo que uma permanecerá em meu poder e outra com o pesquisador responsável.

_____,_____de _____20__

Assinatura do Participante:_____

Assinatura do Pesquisador Responsável:_____

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE) - Intervenção

Estudo II – Grupo Controle

ESTUDOS PSICOMÉTRICOS DA ESCALA DE FONTES DE AUTOEFICÁCIA PARA ESCOLHA PROFISSIONAL

Eu, ... RG..... abaixo assinado, dou meu consentimento livre e esclarecido para participar como voluntário do projeto de pesquisa supracitado, sob a responsabilidade do pesquisador Thaline da Cunha Moreira, aluna do Programa de Pós-Graduação – Doutorado em Psicologia da Universidade São Francisco, sob orientação do Prof. Dr. Rodolfo Augusto Matteo Ambiel.

Assinando este Termo de Assentimento estou ciente de que:
1 - O objetivo da pesquisa é avaliar as propriedades psicométricas da Escala de Fontes de Autoeficácia para Escolha Profissional (EFAEP-II);
2 - Durante o estudo serão aplicadas duas escalas, Escala de Autoeficácia para Escolha Profissional; a Escala de Fontes de Autoeficácia para Escolha Profissional, a aplicação será realizada em sala de aula de forma coletiva, com duração de aproximadamente 20 minutos;
3 - Para participar deste estudo, o meu responsável autorizou, assinando um termo de autorização chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido;
4 - Obtive todas as informações necessárias para poder decidir conscientemente sobre a minha participação na referida pesquisa;
5- A resposta a estes instrumentos não apresentam riscos conhecidos à minha saúde física e mental, não sendo provável, também, que causem constrangimento;
6 - Estou livre para interromper a qualquer momento minha participação na pesquisa, não havendo qualquer prejuízo decorrente da decisão;
7 – Meus dados pessoais serão mantidos em sigilo e os resultados gerais obtidos na pesquisa serão utilizados apenas para alcançar os objetivos do trabalho, expostos acima, incluída sua publicação na literatura científica especializada;
8 - Poderei contatar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade São Francisco para apresentar recursos ou reclamações em relação à pesquisa pelo telefone: 11 – 2454-8981;
9 - Poderei entrar em contato com o responsável pelo estudo, Thaline da Cunha Moreira, sempre que julgar necessário pelo telefone (19) 98255-8007;
10 - Este Termo de Assentimento é feito em duas vias, sendo que uma permanecerá em meu poder e outra com o pesquisador responsável.

_____,_____de _____20__

Assinatura do Participante:_____

Assinatura do Pesquisador Responsável:_____