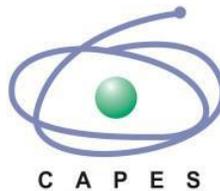


**Roberta Ramazotti Ferraz de Campos**



**AUTOEFICÁCIA PARA ESCOLHA PROFISSIONAL: OS  
IMPACTOS DE UMA INTERVENÇÃO EM  
PSICOLOGIA POSITIVA**

**Apoio:  
CAPES**



**CAMPINAS  
2017**

**Roberta Ramazotti Ferraz de Campos**

**AUTOEFICÁCIA PARA ESCOLHA PROFISSIONAL: OS  
IMPACTOS DE UMA INTERVENÇÃO EM  
PSICOLOGIA POSITIVA**

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 Doutora.

ORIENTADORA: PROF<sup>a</sup>. DR<sup>a</sup>. ANA PAULA PORTO NORONHA

CAMPINAS  
2017

158.6 Campos, Roberta Ramazotti Ferraz de.  
C216a Autoeficácia para escolha profissional: os impactos de uma intervenção em Psicologia Positiva / Roberta Ramazotti Ferraz de Campos. – Campinas, 2017.  
118 p.

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

Orientação de: Ana Paula Porto Noronha.

1. Avaliação psicológica. 2. Psicologia positiva.  
3. Intervenção. 4. Adolescentes. I. Noronha, Ana Paula Porto. II. Título.



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

Roberta Ramazotti Ferraz de Campos defendeu a tese “AUTOEFICÁCIA PARA ESCOLHA PROFISSIONAL: OS IMPACTOS DE UMA INTERVENÇÃO EM PSICOLOGIA POSITIVA” aprovada pelo Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Psicologia da Universidade São Francisco em 27 de junho de 2017 pela Banca Examinadora constituída por:

Profa. Dra. Ana Paula Porto Noronha  
Presidente

Profa. Dra. Camélia Santana Murgo  
Examinadora

Profa. Dra. Leticia Lovato Dellazzana Zanon  
Examinadora

Prof. Dr. Rodolfo Augusto Matteo Ambiel  
Examinador

Prof. Dr. Fabián Javier Marín Rueda  
Examinador

## AGRADECIMENTOS

A Deus, por me dar forças durante esses anos de estudo e mostrar a importância da fé no caminhar diário, e também que nada acontece por acaso.

Aos meus pais, Maria e Roberto, e ao meu padrasto Adilson (Dirso), por não medirem esforços para que eu realizasse os estudos, pelo apoio emocional e financeiro que me proporcionaram ao longo desses anos. E também a todos da família que, de uma forma ou de outra, sempre estão comigo.

A minha irmã Ana Laura (Lála), pela companhia, incentivo e ajuda na digitação dos dados. Tenho muito orgulho em dizer que “nossa menininha cresceu” e se tornou uma mulher incrível, guerreira e segura de si.

Aos meus amores, Rodrigo e Ernesto, que sempre tiveram paciência em me esperar todas as quartas-feiras durante esses quatro anos de doutorado. Obrigada pelo amor, carinho, cumplicidade e “lambidas”, e por estarem comigo na alegria e na tristeza, na saúde e na doença, e “em casa ou no doutorado”.

A minha vó Lúcia (*in memoriam*), que mesmo em outro plano espiritual sei que continua a olhar por mim e está muito feliz por eu ter concluído mais uma etapa de vida. Te amo para sempre vó!

A orientadora, professora e amiga Ana Paula Porto Noronha, por todo o suporte desde o mestrado até agora, pelo acolhimento, aprendizado nas aulas e estágios, mimos e caronas, pela paciência nos momentos em que mais precisei de ajuda e por me incentivar quando eu pensava que a única solução seria desistir.

Aos professores doutores membros da banca, Camélia Santana Murgó Mansão, Letícia Lovato Dellazzana-Zanon, Rodolfo Augusto Matteo Ambiel e Fabián Javier Marín Rueda, pelas valiosas contribuições na qualificação e arguição final.

Aos professores doutores das disciplinas que cursei, Claudette Maria Medeiros Vendramini, Acácia Aparecida Angeli dos Santos e Ricardo Primi, pelo aprendizado em sala de aula, e Nelson Hauck Filho pelo pronto atendimento nas dúvidas estatísticas.

As minhas “maridas” Karen Lamas, Jocemara Mognon e Carla Fernanda Ferreira-Rodrigues pelo companheirismo e zoeiras na “kit” durante todos esses anos de estudo, época da minha vida que jamais será esquecida.

A Luana Luca, amiga e confidente que experimentou comigo as delícias e as intempéries do doutorado e nas disciplinas cursadas juntas, pelas mensagens de conforto trocadas tarde da noite pelo WhatsApp, e por sempre estar disponível a me escutar, mesmo precisando de ajuda tanto quanto eu.

Ao Helder Henrique Viana Batista, conhecido como Carlão (desculpa a Roberta, Helder...he he he!!!), pela companhia no laboratório e nos almoços, por me contagiar com sua alegria, fé e simplicidade, por deixar meus dias mais leves e risonhos, por fazer com que meus feriados fossem mais engraçados (mesmo não sendo feriados) e também por me ajudar na tese.

A Vanessa de Sousa pela ajuda na época da Revista PsicoUSF e pelo apoio acadêmico e psicológico nas disciplinas e no laboratório. Ao Jonatha Bacciotti pelas conversas sérias e divertidas e pelo apoio nos dias de trabalho, e aos demais colegas que fizeram parte desse processo.

A Márcia Aparecida Nicola Pazini, amiga das horas boas e não tão boas, que sempre me motivou a continuar essa jornada e que me mostrou o que é ser uma profissional exemplar. Algumas coisas ensinei a ela, mas com certeza fui eu quem aprendeu mais.

A Vania Aparecida Borin Moretto Delpino, Telma Navas e Fernanda Macedo Geraldo, equipe maravilhosa do colégio no qual foi realizada a pesquisa, e a todos os alunos que participaram e fizeram a intervenção valer a pena.

E a CAPES, pelo apoio financeiro para realização do Doutorado.

## RESUMO

Campos, R. R. F. (2017). *Autoeficácia para escolha profissional: os impactos de uma intervenção em Psicologia Positiva*. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Psicologia, Universidade São Francisco, Campinas, SP.

A Autoeficácia para escolha profissional se refere às crenças dos indivíduos em relação à própria capacidade de se engajar em tarefas relativas à escolha profissional, e configura-se um construto importante para que os indivíduos se empenhem na exploração das áreas profissionais que desejam seguir. Além disso, pode estar relacionada às potencialidades humanas requeridas no âmbito das profissões e da carreira. A Psicologia Positiva, o estudo científico dos sentimentos e emoções próprias dos indivíduos, grupos e instituições, tem como objetivo final a qualidade de vida e a redução de psicopatologias para que as pessoas tenham vidas mais produtivas e felizes. A manifestação das preferências por atividades profissionais, o pensamento otimista em relação aos objetivos relacionados às profissões e as qualidades positivas dos indivíduos podem influenciar no seu comportamento frente ao processo de desenvolvimento de carreira. Deste modo, a prática constante de exercícios e atividades positivas, fundamentadas teórico-cientificamente, tende a produzir efeitos mais duradouros de satisfação pessoal e profissional. Visando analisar os efeitos dos Afetos Positivos e Negativos, do Otimismo Disposicional e das Forças de Caráter, o presente trabalho objetivou investigar em que medida uma intervenção em Psicologia Positiva pode impactar na Autoeficácia para escolha profissional. No total, participaram 110 alunos, com média de idade de 16,8 anos, sendo 51,8% do sexo masculino dos segundos e terceiros anos do Ensino Médio, em situação pré-vestibular, de uma escola particular de uma cidade do interior do estado de São Paulo. Os instrumentos utilizados foram Escala de Autoeficácia para escolha profissional (EAE-EP), Escala de Positivos e Negativos (EAPN), *Revised Life Orientation Test Brasil* (LOT-R Brasil) e Escala de Forças de Caráter (EFC). Os participantes foram organizados em Grupo 1 – Intervenção (G1) e Grupo 2 – Controle (G2). Sobre o Programa de Intervenção, o objetivo geral foi promover o autoconhecimento e o conhecimento de algumas habilidades pessoais necessárias para que os adolescentes reconhecessem suas características positivas para buscar alternativas para potencialização de seu bem-estar. A Intervenção foi realizada em seis encontros, dois para cada construto. Para atender aos objetivos propostos em relação aos instrumentos, foram realizadas as estatísticas descritivas da Escala de Autoeficácia para escolha profissional (EAE-EP), no pré e pós-teste, para a amostra total. Em seguida, comparou-se o desempenho dos Grupos 1 (Intervenção) e 2 (Controle) em relação aos fatores da EAE-EP, no pré e pós-teste, por meio do teste *t* de Student de amostra em pares. Outras análises envolveram as estatísticas descritivas dos instrumentos EAPN, LOT-R Brasil e EFC, bem como a comparação deles pelo *t* de Student, no pré e pós-teste. Ainda, as diferenças entre os sexos foram investigadas por intermédio do teste *t* de Student, e as idades pela ANOVA. Os principais resultados mostraram não haver diferenças estatisticamente significativas para o pré e pós-teste nos Grupos Intervenção (G1) e Controle (G2). Com relação aos construtos da Psicologia Positiva, apenas para as Forças de Caráter os resultados foram significativos.

Palavras-chave: Avaliação psicológica, Psicologia Positiva, Intervenção, Adolescentes.

## Abstract

Campos, R. R. F. (2017). *Self-efficacy to professional choice: the impacts of an intervention in Positive Psychology*. Master's Thesis, Post-Graduate Studies in Psychology, University San Francisco, Campinas, São Paulo.

Self-efficacy to professional choice refers to the beliefs of individuals about their own ability to engage in tasks related to professional choice, and is configured an important construct for individuals to engage in the exploration of the professional areas that they wish to follow. Moreover, it can be related to human potentialities required within the professions and career. Positive Psychology, the scientific study of their own feelings and emotions of individuals, groups and institutions, has as final objective the quality of life and the reduction of psychopathologies so that people have more productive and happy lives. The expression of preferences for professional activities, the optimistic thinking in relation to the goals related to the professions and the positive qualities of individuals can influence your behavior in front of the career development process. Thus, the constant practice of positive exercises and activities, based on theoretical and scientific basis, tends to produce longer-lasting effects of personal and professional satisfaction. In order to analyze the effects of Positive and Negative Affects, Dispositional Optimism and Character Strengths, the present work aimed to investigate to what extent an intervention in positive psychology can impact on self-efficacy to professional choice. A total of 110 students participated, with a mean age of 16.8 years, being 51.8% were males of the second and third years of high school, in a pre-vestibular situation, of a private school in an inner city of the state of São Paulo. The instruments used were Escala de Autoeficácia para escolha profissional (EAE-EP), Escala de Positivos e Negativos (EAPN), *Revised Life Orientation Test Brasil* (LOT-R Brasil) and Escala de Forças de Caráter (EFC). Participants were organized in Group 1 - Intervention (G1) and Group 2 - Control (G2). About the Intervention Program the general objective was to promote self-knowledge and the knowledge of some personal skills necessary for adolescents to recognize their positive characteristics in order to seek alternatives to enhance their well-being. Intervention was carried out in six meetings, two for each construct. In order to meet the proposed objectives of the instruments, the descriptive statistics of the Self-efficacy Scale for Professional Choice (EAE-EP), in the pre- and post-test, were performed for the total sample. Then, the performance of Groups 1 (Intervention) and 2 (Control) was compared to the factors of the EAE-EP, in the pre and post-test, through the paired sample Student's t-test. Other analyzes involved the descriptive statistics of the EAPN, LOT-R Brazil and EFC instruments, as well as the comparison of them by Student's t, before and after the test. Also, the differences between the sexes were investigated by Student's t-test, and the ages by ANOVA. The main results showed that there were no statistically significant differences for the pre and post test in the Intervention (G1) and Control (G2) Groups. With regard to the constructs of Positive Psychology, only for the Forces of Character the results were significant.

Keywords: Psychological assessment, Positive Psychology, Intervention, Adolescents.

## Resumen

Campos, R. R. F. (2017). *Autoeficacia para elección de carrera: los impactos de una intervención en Psicología Positiva*. Tesis Doctoral, Programa de Estudios de Posgrado en Psicología, Universidad San Francisco, Campinas, São Paulo.

La autoeficacia para la elección profesional se refiere a las creencias de los individuos en relación a la propia capacidad de involucrarse en tareas relativas a la elección profesional, y se configura un constructo importante para las personas que se dedican a la exploración de las áreas profesionales que desean seguir. Además, puede estar relacionada con las potencialidades humanas requeridas en el ámbito de las profesiones y de la carrera. La Psicología Positiva, el estudio científico de los sentimientos y emociones propias de los individuos, grupos e instituciones, tiene como objetivo final la calidad de vida y la reducción de psicopatologías para que las personas tengan vidas más productivas y felices. La manifestación de las preferencias por actividades profesionales, el pensamiento optimista en relación a los objetivos relacionados con las profesiones y las cualidades positivas de los individuos pueden influir en su comportamiento frente al proceso de desarrollo de carrera. De este modo, la práctica constante de ejercicios y actividades positivas, fundamentadas teórico-científicamente, tiende a producir efectos más duraderos de satisfacción personal y profesional. Con el objetivo de analizar los efectos de los Afetos Positivos y Negativos, del Optimismo Dispositivo y de las Fuerzas de Carácter, el presente trabajo objetivó investigar en qué medida una intervención en Psicología Positiva puede impactar en la Autoeficacia para elección profesional. En total participaron 110 estudiantes, con media de edad de 16,8 años, siendo el 51,8% del sexo masculino de los segundos y terceros años de la Enseñanza Media, en situación pre-vestibular, de una escuela particular de una ciudad del interior del estado de São Paulo. Los instrumentos utilizados fueron Escala de Autoeficácia para escolha profissional (EAE-EP), Escala de Positivos e Negativos (EAPN), *Revised Life Orientation Test Brasil* (LOT-R Brasil) y Escala de Forças de Carácter (EFC). Los participantes fueron organizados en Grupo 1 - Intervención (G1) y Grupo 2 - Control (G2). Sobre el Programa de Intervención, el objetivo general fue promover el autoconocimiento y el conocimiento de algunas habilidades personales necesarias para que los adolescentes reconocier sus características positivas para buscar alternativas para potenciar su bienestar. La Intervención fue realizada en seis encuentros, dos para cada constructo. Para atender a los objetivos propuestos en relación a los instrumentos, se realizaron las estadísticas descriptivas de la Escala de Autoeficacia para elección profesional (EAE-EP), en el pre y post-test, para la muestra total. A continuación, se comparó el desempeño de los Grupos 1 (Intervención) y 2 (Control) en relación a los factores de EAE-EP, en el pre y post-test, a través del test t de Student de muestra en pares. Otros análisis involucraron las estadísticas descriptivas de los instrumentos EAPN, LOT-R Brasil y EFC, así como la comparación de ellos por el t de Student, en el pre y post-test. Las diferencias entre los sexos fueron investigadas por intermedio del test t de Student, y las edades por la ANOVA. Los principales resultados mostraron que no hubo diferencias estadísticamente significativas para el pre y post-test en los Grupos de Intervención (G1) y Control (G2). Con respecto a los constructos de la Psicología Positiva, sólo para las Fuerzas de Carácter los resultados fueron significativos.

Palabras clave: Evaluación psicológica, Psicología Positiva, Intervención, Adolescentes.

## SUMÁRIO

<b>LISTA DE FIGURAS.....</b>	<b>3</b>
<b>LISTA TABELAS.....</b>	<b>4</b>
<b>LISTA DE ANEXOS .....</b>	<b>5</b>
<b>APRESENTAÇÃO .....</b>	<b>6</b>
<b>PRESSUPOSTOS DA TEORIA SOCIAL COGNITIVA .....</b>	<b>9</b>
<b>A TEORIA SOCIAL COGNITIVA DE DESENVOLVIMENTO DE CARREIRA.....</b>	<b>16</b>
<b>AS RELAÇÕES ENTRE A AUTOEFICÁCIA PARA ESCOLHA PROFISSIONAL E OS CONSTRUTOS DA PSICOLOGIA POSITIVA .....</b>	<b>27</b>
AFETOS POSITIVOS E NEGATIVOS.....	28
OTIMISMO DISPOSICIONAL .....	33
FORÇAS DE CARÁTER.....	38
<b>MÉTODO .....</b>	<b>45</b>
PARTICIPANTES .....	45
INSTRUMENTOS.....	45
MATERIAIS PARA A INTERVENÇÃO .....	49
PROCEDIMENTO .....	49
ESTRUTURA GERAL DA INTERVENÇÃO EM PSICOLOGIA POSITIVA .....	51
DESCRIÇÃO DO PROGRAMA DE INTERVENÇÃO.....	55
<b>PLANO DE ANÁLISE DE DADOS.....</b>	<b>63</b>
<b>RESULTADOS .....</b>	<b>64</b>
<b>DISCUSSÃO.....</b>	<b>87</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>94</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>96</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>106</b>

**LISTA DE FIGURAS**

Figura 1 - Modelo explicativo do processo de escolha profissional de acordo com a Teoria Social Cognitiva de Desenvolvimento de Carreira .....	20
Figura 2 - Médias marginais estimadas para o fator Autoavaliação da EAE-EP .....	72
Figura 3 - Médias marginais estimadas para o fator Coleta da EAE-EP.....	73
Figura 4 - Médias marginais estimadas para o fator Busca da EAE-EP .....	74
Figura 5 - Médias marginais estimadas para o fator Planejamento da EAE-EP .....	75
Figura 6 - Médias marginais estimadas do EScore Total da EAE-EP.....	76

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Descrição das 24 Forças de Caráter .....	38
Tabela 2 - Estrutura geral da intervenção.....	51
Tabela 3 - Mínimos, máximos, médias, desvios padrão e valores de t e p da EAE-EP no pré e pós- teste .....	64
Tabela 4 - Teste t de amostra em pares para o G1 no pré e pós-teste da EAE-EP .....	66
Tabela 5 - ANOVA, com a escala EAE-EP comparando os grupos de idades de 15, 16 e 17 anos – Grupo Intervenção .....	67
Tabela 6 - Diferenças de médias entre os sexos para os fatores da EAE-EP .....	67
Tabela 7 - Teste t de amostra em pares para o G2 no pré e pós-teste da EAE-EP .....	69
Tabela 8 - ANOVA, com a escala EAE-EP comparando grupos de idades de 15, 16 e 17 anos.....	70
Tabela 9 - Teste t para as diferenças de médias da escala EAE-EP com relação ao sexo.....	70
Tabela 10 - Comparação de médias emparelhadas antes e depois da intervenção - EAPN.....	77
Tabela 11 - Diferenças de médias para os Grupos Intervenção e Controle, considerando o sexo dos respondentes para EAPN.....	78
Tabela 12 - Comparação de médias antes e depois da intervenção - LOT-R Brasil .....	80
Tabela 13 - Diferenças de médias para os Grupos Intervenção e Controle, considerando o sexo dos respondentes para a escala LOT-R Brasil .....	80
Tabela 14 - ANOVA, com a escala EFC comparando as idades de 15, 16 e 17 anos - Grupo Intervenção (G1) e Controle (G2) .....	81
Tabela 15 - Comparação de médias antes e depois da intervenção - EFC .....	83

**LISTA DE ANEXOS**

Anexo 1 - Escala de Afetos Positivos e Negativos - EAPN.....	106
Anexo 2 - Revised Life Orientation Test (Brasil) - LOT-R Brasil .....	107
Anexo 3 - Escala de Forças de Caráter .....	108
Anexo 4 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - menores controle (1ª e 2ª vias) .....	111
Anexo 5 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - maiores controle (1ª e 2ª vias) .....	113
Anexo 6 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - menores intervenção (1ª e 2ª vias).....	115
Anexo 7 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido -maiores intervenção (1ª e 2ª vias).....	117

## APRESENTAÇÃO

A Autoeficácia para escolha profissional, definida como as crenças dos indivíduos em relação à própria capacidade de se engajar em tarefas relativas à escolha profissional (Ambiel & Noronha, 2012), é um dos construtos que podem ser estudados por meio de intervenções, mais pontualmente em Psicologia Positiva (PP). O movimento da PP tem como objetivo tornar os indivíduos e a sociedade mais fortes, saudáveis, prósperos e mais preparados para lidar com decisões complexas, como é o caso da escolha por uma profissão ou carreira. A justificativa da relevância em produzir intervenções com os construtos da Psicologia Positiva para potencializar os pontos positivos de cada pessoa é preconizada por Biswas-Diener, Kashdan, e Minhas (2011), ao sugerir que a prática constante de exercícios e atividades positivas, fundamentadas em base teórico-científica, leva a efeitos mais duradouros de satisfação pessoal e profissional.

A Psicologia Positiva é o estudo científico dos sentimentos e emoções próprias dos indivíduos, grupos e instituições, que têm como objetivo final a qualidade de vida e a redução de psicopatologias, para que as pessoas tenham vidas mais produtivas e felizes (Csikszentmihalyi; 2009; Seligman; 2002). Os construtos estudados à luz desse movimento e escolhidos para a presente investigação são os Afetos, entendidos como os registros das experiências pessoais refletidas na intensidade e frequência de emoções positivas ou negativas vivenciadas; o Otimismo Disposicional, definido como a tendência estável do indivíduo acreditar que coisas boas acontecerão, em vez de coisas ruins; e as Forças de Caráter, que são o conjunto de características positivas importantes para o bom desenvolvimento humano (Peterson & Seligman, 2004).

O pensamento otimista em relação aos objetivos profissionais, a expressão das preferências por atividades profissionais, e as qualidades positivas podem influenciar no

comportamento dos indivíduos em processo de desenvolvimento de carreira. A Autoeficácia para escolha profissional, subsidiada pela Teoria Social Cognitiva de Desenvolvimento de Carreira, concebida por Lent, Brown, e Hackett (1994) configura-se um fator importante para que os indivíduos se empenhem na exploração das áreas profissionais que desejam seguir, como também pode estar relacionada às potencialidades humanas requeridas no âmbito das profissões e da carreira.

Visando analisar os efeitos de uma Intervenção em Psicologia Positiva, utilizando-se os construtos Afetos Positivos e Negativos, Otimismo Disposicional e Forças de Caráter, o presente trabalho pretende investigar em qual medida eles podem impactar na Autoeficácia para escolha profissional de adolescentes dos segundos e terceiros anos do Ensino Médio, em situação pré-vestibular. Adicionalmente, pretende-se pela validade experimental estabelecer as relações causais da intervenção e os construtos abordados, bem como a replicabilidade do programa de intervenção em outras amostras e contextos (*American Psychological Association [APA], 2011*).

Deste modo, o trabalho está organizado em três tópicos. Pressupostos da Teoria Social Cognitiva explora a Teoria Social Cognitiva de Albert Bandura, o construto Autoeficácia e seus derivados como base da teoria de Lent et al. (1994). O segundo tópico intitulado A Teoria Social Cognitiva para o Desenvolvimento de Carreira discute o construto Autoeficácia para a escolha profissional referente ao domínio das profissões. As Relações entre a Autoeficácia para a Escolha Profissional e os Construtos da Psicologia Positiva são apresentados em seguida, e inclui a associação entre os construtos e as pesquisas desenvolvidas sobre o tema. Posteriormente, são apresentados o Método, com descrição dos participantes, instrumentos, procedimentos e estrutura geral da intervenção em Psicologia Positiva, e Descrição do programa de Intervenção. Em seguida o

Procedimento de Análise de Dados, bem como os Resultados organizados por instrumento.

Por fim, são expostas as Referências utilizadas e os Anexos.

## INTRODUÇÃO

### PRESSUPOSTOS DA TEORIA SOCIAL COGNITIVA

Os estudos sobre a Teoria Social Cognitiva de Desenvolvimento de Carreira (TSCDC) de Lent et al. (1994) foram embasados na Teoria Social Cognitiva (TSC) de Albert Bandura (1977). Deste modo, os elementos da TSC são detalhadamente descritos a seguir, com o propósito de esclarecer como os primeiros autores elaboraram TSCDC, tema do segundo tópico do presente trabalho, intitulado A Teoria Social Cognitiva de Desenvolvimento de Carreira de Lent, Brown, e Hackett (1994).

A TSC concebe o indivíduo como um ser intencional, com capacidade de se autorregular e agenciar-se no processo de aprendizagem de novos comportamentos, buscando favorecer o cumprimento de seus objetivos, pois possui uma percepção pessoal relacionada à própria inteligência, habilidades e conhecimentos. Para Bandura (1986), a pessoa é um produto de sua interação com o meio, capaz de influenciar e sofrer influência, e possuir habilidade para gerenciar seu comportamento frente aos acontecimentos.

O comportamento humano é compreendido pela TSC como uma expressão da interação constante entre pessoa e meio no qual está inserida, relação esta denominada de reciprocidade triádica, como afirma Bandura (1977; 1986). Azzi e Polydoro (2006) complementam que essa concepção se refere às trocas contínuas ocorridas entre fatores pessoais internos, como cognições, afetos e condições biológicas, fatores pessoais ostensivos, que são os comportamentos manifestos, e os fatores ambientais. Pajares e Olaz (2008) ressaltam que na TSC o indivíduo é capaz de criar e desenvolver percepções sobre si interpretando os estímulos, que resultam na alteração do seu próprio comportamento que, por sua vez, transforma o ambiente ao redor e, conseqüentemente, propicia novas cognições

e afetos, e segue se constituindo a partir dessas experiências para alcançar suas metas e exercer controle sobre o ambiente.

Para a compreensão da TSC, faz-se necessário apresentar a sequência cronológica dos achados de Bandura (2005). Inicialmente, o autor afirmou a importância do conceito de modelagem social, ou aprendizagem vicária, pois para ele a aprendizagem por observação se mostraria tão eficaz quanto a mediada por reforçamento ou punição. O autor complementa que a aprendizagem a partir da experiência das outras pessoas influencia como o indivíduo julga suas habilidades, pois a observação do comportamento alheio fornece informações relevantes sobre quais desempenhos poderão ser realizados. Deste modo, o indivíduo seria capaz de formular um conceito em relação ao comportamento aprendido, viabilizando sua aplicação em outras situações, ou até mesmo a antecipação de determinados resultados de suas ações, com base em suas próprias experiências ou nas de outras pessoas.

Posteriormente, a autorregulação é abordada por Bandura (1977; 1986; 2005) em que discorre sobre a possibilidade que os indivíduos têm de agir sobre seus meios, que podem sofrer alterações em diferentes graus. Nesse sentido, o autor declara que o exercício da agência pessoal, ou seja, a capacidade que uma pessoa tem de administrar e controlar seus próprios comportamentos será mais ou menos viável dependendo das características próprias do ambiente. O autor complementa que os imprevistos da vida cotidiana muitas vezes podem determinar algumas ações humanas, mas não há como fazer a previsão de seu impacto causal num determinado ambiente, razão pela qual, esses imprevistos não são incorporados, mas pela agência pessoal é possível antecipar a reação a eles.

Bandura (1977; 1986; 2005) aborda, então, o conceito da Autoeficácia, denominado por ele como um tipo de autorregulação, e proclamado como o principal construto da TSC. A Autoeficácia foi inicialmente proposta por Bandura (1977; 1986) a partir de estudos

clínicos nos quais buscava verificar a funcionalidade do tratamento de pessoas com fobias severas, baseando-se na modelação social e autorregulação. O autor relata que os indivíduos em processos terapêuticos eram expostos aos estímulos que lhes gerava fobia e encorajados a agir sobre o ambiente a partir de suas próprias capacidades e de acordo com o modelo. Ao receber novamente os clientes para as sessões posteriores, o pesquisador percebia que os efeitos das intervenções indicavam a extinção do medo e a promoção da possibilidade de exercitar o controle sobre suas ações em outras situações da vida. A partir dessas comprovações, Bandura (1977; 1986) formulou a hipótese de que indivíduos autoeficazes podem gerenciar seu próprio comportamento com base em suas crenças de capacidade e expectativas de resultados futuros.

Assim, Bandura (1977; 1986) elaborou o conceito de Autoeficácia em um artigo que propunha uma teoria completa sobre a capacidade de modificação do comportamento por meio de intervenções nas percepções sobre as próprias capacidades dos indivíduos e os meios pelos quais as mudanças podem acontecer. Ao formular o conceito, o autor se referia ao construto como ‘expectativas de eficácia’ e o definiu como sendo a convicção de uma pessoa para executar com sucesso o comportamento requerido para a produção de resultados. Em diferentes trabalhos (Bandura, 1986; 2005) outras conceituações foram propostas, como, por exemplo, ‘autoeficácia percebida’ referida como as crenças de alguém em sua capacidade de organizar e executar cursos de ação requeridos para produzir certas realizações. Cabe ressaltar que Bandura (1977; 1986) destacou o caráter específico dessas crenças, afirmando não ser possível avaliar o construto em termos gerais, embora possa haver covariância significativa entre crenças de autoeficácia em habilidades com características semelhantes.

No que se refere à definição do construto, Bandura (1986) declara que a Autoeficácia é o julgamento das próprias capacidades de executar cursos de ação exigidos

para se atingir certo grau de performance. Entretanto, devido às inúmeras conceituações sobre Autoeficácia realizadas por Bandura ao longo de seus estudos, Azzi e Polydoro (2006) se propuseram analisar os trabalhos que continham conceituação do construto. As autoras identificaram informações sobre a definição de Autoeficácia nas obras de 1977, 1982, 1986 e 1997, e destacaram cinco aspectos presentes em todas as definições. São eles: nomenclatura; dimensão da subjetividade; avaliação da capacidade pessoal; ação envolvida; e foco da ação, descritas a seguir.

Em referência à nomenclatura, Bandura identificava ‘expectativa de eficácia’ em 1977, e a partir de 1982 até então nomeia o construto como ‘autoeficácia percebida’. Sobre a dimensão da subjetividade, inicialmente foi denominada como ‘convicção’, em 1982 como ‘julgamentos pessoais’ e ‘crenças’ desde o ano de 1995. Quanto à avaliação da capacidade pessoal, primeiramente foi ‘realizar com sucesso alguma atividade’, depois passou para ‘quão bem as pessoas realizam alguma atividade’ e, desde de 1984 se configura como ‘capacidade’. A ação envolvida era compreendida como ‘execução do comportamento requerido para’ ou ‘executar cursos de ação requerido para’ em 1982, ‘executar’ no ano de 1984 e desde 1986 tem sido retratado como ‘organizar e executar cursos de ação requeridos para’. Por fim, o último aspecto, foco da ação, foi o mais modificado, pois foi representado por ‘produzir resultados’, ‘lidar com situações em prospectiva’, ‘determinados níveis de desempenho’, ‘obter determinados níveis de desempenho’, novamente como ‘lidar com situações em prospectiva’, e finalmente ‘produzir certas realizações’ (Azzi & Polydoro, 2006).

Quanto às crenças de autoeficácia, Bandura (1977; 1986) afirma se constituírem no principal fator de influência no comportamento humano, pois se refere à maneira como o indivíduo avalia sua capacidade de desempenhar ações e obter sucesso em suas metas. Deste modo, o autor descreve a existência de quatro fontes principais de informação que

influenciam a formação, o fortalecimento ou o enfraquecimento da Autoeficácia, quais sejam, a experiência pessoal ou experiências diretas, a aprendizagem vicária, a persuasão verbal e os indicadores fisiológicos. A descrição das características das fontes foi elaborada de acordo com as ideias de Bandura (1977; 1986) e a tradução de suas nomenclaturas foram realizadas por diversos autores, sendo que para o presente estudo adotou-se a de Noronha e Nunes (2012).

A primeira fonte, denominada experiência pessoal ou experiência direta, se refere às interpretações que o indivíduo faz ao realizar determinada tarefa, e é considerada imprescindível para a formação da Autoeficácia. Essa fonte é formada frente ao desempenho do indivíduo na realização de uma tarefa. Deste modo, a partir das experiências dessas ações, a pessoa interpreta os resultados de seus atos e desenvolve crenças sobre suas capacidades de realização de atividades pertencentes ao mesmo âmbito, e passa a agir em relação a essas crenças. Essa fonte é considerada como a mais influente porque é fundamentada nas experiências autênticas de sucesso e fracasso do indivíduo. A interpretação dos resultados de sucesso em certas atividades tende a fortalecer a Autoeficácia, enquanto que o fracasso repetido tende a enfraquecê-la.

A aprendizagem vicária, segunda fonte de Autoeficácia, consiste na observação de outras pessoas, avaliadas como semelhantes a si. Essa experiência exerce forte influência quando o observador vê correspondências em alguns atributos do observado e acredita que pode obter êxito nas atividades como a do modelo. Se há sucesso em determinada atividade, a Autoeficácia do observador será fortalecida. Por outro lado, os modelos com características de fracasso tendem a enfraquecer a Autoeficácia do observador. Cabe ressaltar que um dos fatores que aumenta a relevância da informação vicária é a similaridade com o modelo observado, como por exemplo, a idade, o sexo ou a própria

capacidade, sendo que a informação mais útil será aquela de maior similaridade com o modelo.

A terceira fonte, nomeada persuasão verbal, ocorre quando o indivíduo recebe incentivos ou desencorajamentos de pessoas que possuem capacidade ou incapacidade para certas atividades, ou seja, diz respeito aos encorajamentos feitos por pessoas entendidas como expressivas em certas tarefas. Por meio dos estímulos verbais, o indivíduo pode se esforçar para realizar certa atividade, e acabam por desenvolver suas capacidades. Para Pajares e Olaz (2008), os persuasores têm papel considerável no desenvolvimento das crenças de um indivíduo, sendo que as persuasões consideradas positivas tendem a encorajar os indivíduos, enquanto que as negativas podem frustrar e enfraquecer essas crenças.

Por fim, a quarta fonte é denominada de indicadores fisiológicos, que são manifestações físicas utilizadas como meio de avaliação da capacidade ou vulnerabilidade em certa atividade, como ansiedade e estresse, por exemplo. Ao desempenhar determinada tarefa, o indivíduo experimenta sensações físicas e as interpreta como positivas, como a experimentação de reações de bem-estar, ou negativas, como a sensação de muita ansiedade, por exemplo, podendo melhorar ou prejudicar sua performance.

Para Bandura (1977; 1986; 1997) as diferentes fontes de Autoeficácia raramente operam de modo isolado e independente, pois os indivíduos, além de vivenciarem o resultado de seus esforços, também observam os esforços das outras pessoas em situações equivalentes às suas, e recebem avaliações sociais sobre a adequação do seu desempenho. Em relação às crenças de Autoeficácia e as escolhas por certas atividades, Pajares e Olaz (2008) adicionam que elas podem ajudar o indivíduo no estabelecimento da quantidade de esforço destinado às suas tarefas, o tempo de persistência frente aos obstáculos e a resistência diante de situações contrárias, influenciando nas escolhas que os indivíduos

farão e os cursos de ação que procuram realizar para chegar ao seu objetivo. Bandura (1986; 1977) destaca que a Autoeficácia não deve ser pensada como um conceito geral, e sim em termos de domínios específicos do comportamento, pois ela está relacionada a contextos e habilidades. Deste modo, com base nos pressupostos teóricos da TSC, Lent et al. (1994) concebem a Autoeficácia no domínio das profissões, denominada de Autoeficácia para escolha profissional, de modo que a escolha por uma profissão ou carreira é considerada uma das etapas importantes para o indivíduo. As informações sobre a Autoeficácia no contexto profissional e a teoria que a subsidia são abordadas no próximo tópico.

## **A TEORIA SOCIAL COGNITIVA DE DESENVOLVIMENTO DE CARREIRA**

Tendo em vista as considerações apresentadas acerca da TSC, neste tópico são expostos os fundamentos da Teoria Social Cognitiva de Desenvolvimento de Carreira (TSCDC). A teoria foi elaborada por Lent et al. (1994) e tem como objetivo enfatizar as capacidades pessoais em relação às circunstâncias ambientais que influenciam as escolhas profissionais ao longo do processo de desenvolvimento de carreira.

Cabe destacar, antes de apresentar a TSCD, que os trabalhos pioneiros sobre a Autoeficácia no contexto de escolha das profissões e da carreira foram realizados por Hackett e Betz (1981), especialmente em relação às mulheres. As autoras investigaram os motivos e as barreiras que as mulheres enfrentavam ao buscarem carreiras em matemática e ciências. Os resultados mostraram que crenças de Autoeficácia mais baixas em matemática e áreas correlacionadas podiam explicar as diferenças entre os sexos masculino e feminino nos comportamentos de escolha de carreira técnica e/ou científica nessas áreas. Anos depois, Betz (2004) destacou que as expectativas pessoais influenciavam significativamente nas escolhas de carreira, nos resultados e na persistência em relação aos sexos, pois a Autoeficácia é considerada um mediador importante das influências externas e interfere diretamente na escolha por uma profissão ou carreira.

Para Gainor (2006), os resultados empíricos encontrados no trabalho de Hackett e Betz (1981) sugeriram que a Autoeficácia no contexto profissional parecia mediar as diferenças entre homens e mulheres em relação a escolha da profissão e na persistência, pois, as diferenças de sexo em relação às escolhas vocacionais estão fortemente associadas à diferença nos domínios da autoeficácia de homens e mulheres. Entretanto, apenas no ano

de 1994 é que Lent et al. formularam uma teoria sobre a Autoeficácia no domínio das profissões e da carreira, que será apresentada a seguir.

O conceito de Autoeficácia referente às profissões é concebido como as crenças dos indivíduos em relação à própria capacidade de se envolver/engajar em tarefas relativas à escolha profissional. Lent et al. (1994) apresentam uma estrutura teórica com base em alguns pressupostos da TSC para a compreensão de como ocorre o processo de escolha das profissões. No entanto, os autores delimitam o campo de ação de sua teoria aos adolescentes e adultos jovens, pois acreditam que os fatores relativos a essa fase de desenvolvimento podem influenciar outras escolhas futuras e o ajustamento ao trabalho. Os autores acrescentam que o processo de escolha deve ocorrer de forma gradual durante os anos escolares e posteriormente a eles, e não apenas como um evento isolado às vésperas do final do Ensino Médio e do ingresso na Universidade, como geralmente acontece.

Deste modo, Lent et al. (1994) relatam que essa transição deve ser concebida como um elemento inserido em uma estrutura maior, que é o processo de desenvolvimento de carreira. Assim, a escolha por uma profissão e a inserção no mundo do trabalho deve ser precedida por um extenso período de preparação, seguido por um tempo de ajuste ao trabalho, e não apenas no momento de escolha de um curso superior, por exemplo. Vieira e Coimbra (2006) complementam que no processo de desenvolvimento de carreira os fatores pessoais e contextuais influenciam na transição escolha-trabalho. Referindo-se aos pessoais, os autores destacam a importância da autoeficácia, da exploração vocacional, dos objetivos e das competências de relacionamento interpessoal. Já o apoio emocional e instrumental por parte da família e de outras pessoas, são considerados os fatores ambientais de maior interferência no processo de escolha. Para Lent et al. (1994), as percepções dos indivíduos acerca dos apoios recebidos pelos familiares vão indicar o quanto fortemente serão as relações entre os interesses e as metas profissionais dos indivíduos.

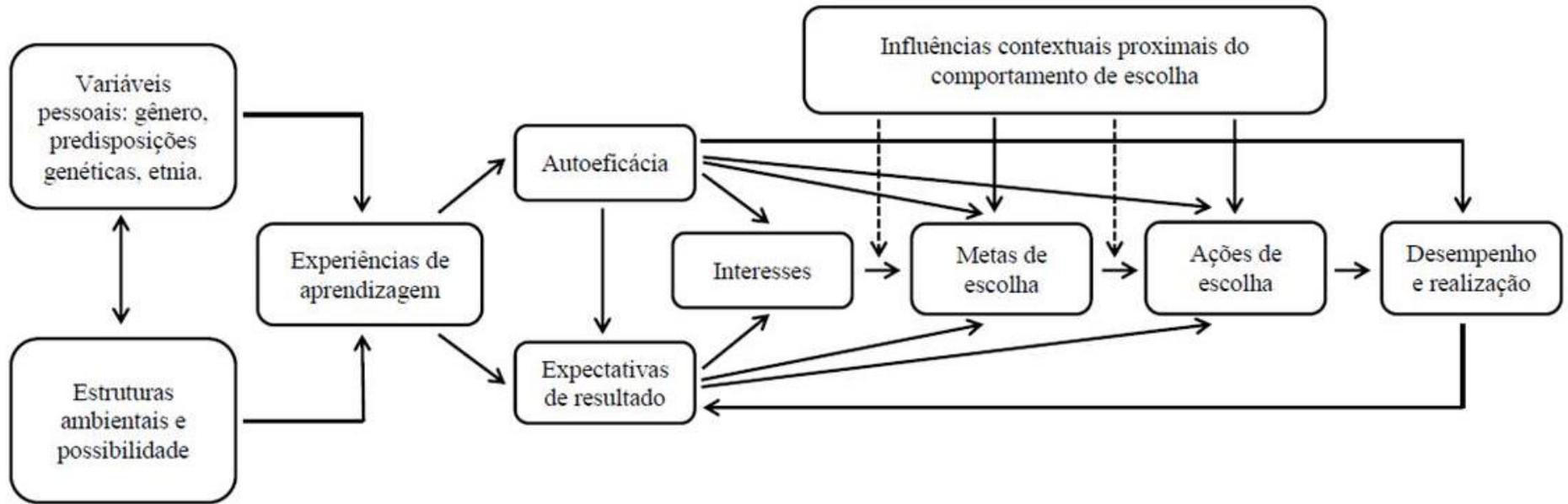
Alguns dos pressupostos da TSC foram incorporados por Lent et al. (1994) na elaboração da TSCDC. Os autores afirmam que o indivíduo se baseia no pensamento autorreferente para regulação de sua motivação e comportamento, mais especificamente na Autoeficácia, nas expectativas de resultado e nas metas, descritos a seguir.

Lent et al. (1994) relatam que as expectativas de resultado se referem aos efeitos ou consequências dos esforços dos indivíduos, podendo ser positivas, agindo como incentivadoras para seu próprio comportamento, ou negativas, atuando como falta de encorajamento. Por fim, as metas são caracterizadas pela determinação pessoal para envolver-se em uma determinada tarefa ou para alcançar um resultado futuro, como finalizar as disciplinas do Ensino Médio para poder estar apto para a Universidade, por exemplo. As metas desempenham um papel importante na autorregulação do comportamento, visto que as pessoas se organizam e guiam seus comportamentos pelas metas, independentemente da falta de reforços externos.

Considerando as características do pensamento autorreferente proposto por Lent et al. (1994) na TSCDC, cabe destacar que seu objetivo reside na escolha por uma profissão ou carreira, sendo que a Autoeficácia para escolha profissional é um dos elementos centrais desse processo. Os autores afirmam que nas áreas nas quais o indivíduo possui crenças mais fortes de Autoeficácia, mais expectativas positivas de resultado ele terá. Conseqüentemente, essas crenças influenciarão os comportamentos que os indivíduos terão que apresentar para que as escolhas consideradas como potenciais metas possam ser cumpridas.

Lent et al. (1994) ressaltam que a Autoeficácia para escolha profissional, as expectativas de resultado e as metas em conjunto exercem influência na escolha do indivíduo, uma vez que os fatores pessoais e as variáveis externas e contextuais, também desempenham papel relevante na escolha de uma profissão. O modelo dos fatores pessoais,

contextuais e experienciais que afetam os comportamentos de escolha está ilustrado a seguir, na Figura 1.



*Figura 1.* Modelo explicativo do processo de escolha profissional de acordo com a Teoria Social Cognitiva de Desenvolvimento de Carreira. (Fonte: tradução e adaptação de Lent et al., 1994; 2004).

Lent et al. (1994; 2004) sintetizam, por meio do modelo representado na Figura 1, que a escolha por uma profissão recebe inicialmente a influência de variáveis pessoais. Reúne-se a isso a interferência criada pelas condições contextuais, que englobam os comportamentos mais observados das pessoas ao seu redor e o tipo de pessoa que é modelo de exemplo para o indivíduo, entre outros; os sistemas de suporte ou barreiras familiar, social, financeiro e emocional; e ainda as práticas de socialização específicas as que os indivíduos são expostos ao longo do tempo. Os autores ressaltam que outras variáveis contextuais mais abrangentes também exercem influência na escolha, como as condições financeiras e culturais do local onde se vive.

De acordo com a TSCDC, as variáveis pessoais e contextuais se influenciam mutuamente, podendo enfraquecer ou fortalecer a relação entre a Autoeficácia para escolha profissional, as expectativas de resultado e, conseqüentemente, o sucesso ao final do processo, a depender das situações experienciadas (Lent et al., 1994; 2004). Na Figura 1 é possível notar que as experiências de aprendizagem antecedem a formação da Autoeficácia e das expectativas de resultado, funcionando como precursores das variáveis sociocognitivas, como moderadores da relação teórica entre esses construtos e facilitadores e restritores diretos do comportamento direcionado às metas.

Como já mencionado anteriormente, os fatores pessoais mais influentes na escolha, segundo Lent et al. (1994; 2004), são o sexo, a etnia e a genética em geral. No caso das duas primeiras variáveis, os autores salientam que não é a característica biológica em si que pode gerar diferenças nos comportamentos de escolha da profissão, mas sim as reações peculiares que elas promovem no ambiente social e cultural em que os indivíduos estão inseridos. Quanto à influência da genética na escolha de carreira, Lent et al. (1994; 2004) não exploram tal informação, apenas argumentam que as habilidades potenciais básicas, em

interação com o ambiente, podem parcialmente explicar a ligação entre a genética e a escolha profissional.

No que se refere às influências dos elementos contextuais, Lent et al. (1994; 2004) enfatizam a importância da estrutura de oportunidades para o desenvolvimento de carreira, divididas entre as percebidas (subjetivas) e as concretamente existentes (objetivas). A incorporação da percepção do ambiente de maneira subjetiva valoriza os aspectos cognitivos da teoria, posto que se trata de uma interpretação das condições objetivas vivenciadas. A título de exemplo, o acesso a ambientes educacionais específicos pode influenciar a qualidade e o tipo de experiências de aprendizagem que o indivíduo recebe, o que tende a reforçar seletivamente as atividades profissionais específicas, ou seja, pode promover o desenvolvimento de habilidades e Autoeficácia em áreas específicas. Além do ambiente externo que fornece oportunidades distintas para as pessoas, pode também ocorrer a internalização dos padrões socialmente valorizados.

Ainda sobre a estrutura de oportunidades, Lent et al. (1994; 2004) as separam em dois grupos, que se reportam ao momento de influência desses elementos. O primeiro refere-se às influências que precedem e ajudam a moldar as oportunidades diferenciais para realização de certas atividades, exposição a certos modelos, suporte emocional e financeiro para realização de ações relativas ao processo de escolha e de socialização dos indivíduos. Os elementos contextuais do segundo grupo são descritos a partir das influências temporalmente mais próximas do momento da escolha profissional, como contatos de trabalho e barreiras estruturais, ou como práticas de seleção rígidas, por exemplo. No entanto, esses dois grupos se misturam na prática, pois alguns fatores sempre estarão presentes (família, por exemplo) e podem ter influência durante todo o processo de desenvolvimento de carreira, mesmo se o peso desses fatores variar ao longo do tempo.

Segundo Lent et al. (1994; 2004), os fatores contextuais podem facilitar, restringir ou cancelar o desejo por uma escolha de profissão, pois são moderadores da relação entre interesses pessoais dos indivíduos e seus objetivos, e entre os objetivos e a ação. A relação dessas variáveis será mais forte naquelas pessoas que percebem condições ambientais vantajosas e mais fracas nas que percebem ambientes menos favoráveis. Além do poder moderador, os fatores contextuais também podem ter efeito direto sobre a escolha da profissão, pois condições sociais, econômicas e educacionais que proporcionam novas oportunidades permitem mais facilmente que os objetivos de escolha sejam alcançados.

Ainda fazendo menção à Figura 1, as experiências de aprendizagem são descritas por Lent et al. (1994; 2004) como as fontes de informação para consolidação da Autoeficácia e para as expectativas de resultado, e correspondem às quatro fontes mencionadas no primeiro tópico deste trabalho (experiência pessoal ou experiências diretas, a aprendizagem vicária, a persuasão verbal e os indicadores fisiológicos). Como elas influenciam de modo não linear a Autoeficácia, visto que são incorporadas por meio dos processos cognitivos, as fontes de informação dependem de como as situações são percebidas, pesadas e incorporadas àquelas crenças já existentes. Inere-se que as disposições afetivas negativas podem influenciar de modo prejudicial a interpretação dos fatos e, conseqüentemente, levar a uma desconsideração de experiências de sucesso, mas os autores não fornecem detalhes de como isso pode ocorrer.

Em relação às expectativas de resultado, Lent et al. (1994; 2004) as definem como as crenças sobre as conseqüências, observáveis ou não, das ações do indivíduo. Podem se referir a aspectos físicos (recompensas financeiras), sociais (aprovação da família e amigos) ou de autoavaliação (satisfação pessoal). A associação entre Autoeficácia para escolha profissional favorável e expectativas de resultado positivas tende a aumentar a probabilidade de escolha de uma profissão, porém nem sempre a Autoeficácia favorável

será acompanhada por expectativas de resultado positivas. Nunes e Noronha (2009) relatam, por exemplo, que uma pessoa pode possuir uma crença de Autoeficácia favorável para escrita, mas pode apresentar expectativas de resultado negativas, na medida em que considera que o mercado de trabalho não é vantajoso para escritores por apresentar um alto índice de desemprego.

Destaca-se que, embora não seja foco do presente estudo a avaliação dos interesses em relação à escolha dos indivíduos, vale realizar uma breve explanação sobre eles, posto que fazem parte do modelo apresentado na Figura 1, para dar sequência as considerações sobre as expectativas de resultado. Lent et al. (1994; 2004) afirmam que as crenças de Autoeficácia, aliadas às expectativas de resultado, precedem a formação dos interesses profissionais. Crenças favoráveis de Autoeficácia para escolha profissional e expectativa positiva acerca das recompensas futuras tendem a gerar interesses por atividades específicas porque estimulam o sujeito e fazem com que ele continue se comprometendo com elas. Em contraponto, crenças de fraca Autoeficácia e expectativas negativas, tendem a provocar desgosto e evitação da atividade, gerando a exclusão das opções de carreira ligadas a essas crenças.

Ainda sobre a relação da Autoeficácia para escolha profissional e as expectativas de resultado, Lent et al. (1994; 2004) argumentam que as mudanças nos padrões de preferências dos indivíduos são acompanhadas por alterações nas crenças de Autoeficácia e nas expectativas. Os autores assinalam que é importante considerar a retroalimentação dos construtos desse modelo teórico, isto é, ele parte das características pessoais relevantes e do meio socioeducativo para formar as crenças e as expectativas, que orientam os indivíduos na escolha de determinadas profissões. O contato com demais eventos ao longo do tempo também pode gerar revisões nos padrões de preferências pessoais, revisando as crenças de

Autoeficácia, as expectativas de resultado e assim por diante, o que ilustra o caráter dinâmico desses construtos.

Na sequência do modelo de escolha de carreira apresentado na Figura 1, a formação das metas, segundo Lent et al. (1994; 2004), tende a aumentar a probabilidade da seleção e da prática de uma atividade específica. Define-se meta como a determinação para persistir em uma atividade em particular ou para alcançar um futuro resultado por meio de ações. Em relação às metas de carreira, os autores mencionam que os indivíduos podem organizar e orientar o seu comportamento por longos períodos e ainda aumentar a probabilidade de que os objetivos desejados sejam alcançados, mesmo quando não recebem esforços externos. Lent et al. (1994) afirmam que uma pessoa pode ter suas intenções de escolha, mas em função de outras variáveis, as contextuais por exemplo, pode não conseguir concretizá-las. Desse modo, essas opções a serem realizadas também passam por revisões em função de novos acontecimentos e também pelos resultados dos desempenhos.

O elemento seguinte do modelo apresentado na Figura 1 é o desenvolvimento ou realização de certas atividades, que tendem a gerar resultados específicos positivos (sucessos) ou negativos (fracasso), exercendo influência nas crenças de Autoeficácia para escolha profissional, nas expectativas de resultado e nas metas. Esse processo acontece continuamente ao longo da vida, porém é mais fluido até o final da adolescência, sendo que é devido a isso que a TSCDC tem seu campo delimitado aos adolescentes e adultos jovens, como mencionado anteriormente (Lent et al., 1994). Experiências extremas, como a perda de um emprego e outras situações de transição de carreira, podem gerar a revisão desses elementos, e levar o indivíduo a buscar novas alternativas de escolhas.

O campo de investigação sobre a Autoeficácia para escolha profissional mostra resultados interessantes. Estudos sobre o construto indicam que pessoas otimistas e seguras tratam as tarefas complexas como desafios a serem vencidos, ao invés de ameaças a serem

evitadas (Wright, Perrone-McGovern, Boo, & White, 2014), como também percebem menos barreiras para agir e apresentam comportamento afetivo positivo ao longo do processo de escolha profissional (Conklin, Dahling, & Garcia, 2013). Ao lado disso, indivíduos autoeficazes tendem a possuir expectativas profissionais positivas e menor indecisão quanto à escolha (Choi et al., 2011); e escolhas mais refletidas são feitas por jovens que têm altos níveis de Autoeficácia para escolha profissional e possuem modelos adultos de sucesso em seu convívio (Hayes, Huey, Hull, & Saxon, 2012).

Diante do exposto, observa-se que a Autoeficácia para escolha profissional se constitui como um importante fator de influência no comportamento de adolescentes e adultos jovens, uma vez que guiará as atividades a serem desempenhadas e as estratégias para se atingir os objetivos traçados em relação ao universo das profissões. Sua avaliação pode contribuir para os estudos sobre a influência do pensamento otimista e pessimista em relação aos objetivos de carreira, a expressão afetiva nas atividades profissionais propostas, como também quais características individuais são necessárias para exercer atividades relacionadas à escolha da profissão. Com base nessas considerações, a presente pesquisa propõe verificar se os Afetos Positivos e Negativos, o Otimismo Disposicional e as Forças de Caráter, construtos da Psicologia Positiva, impactam de forma positiva na Autoeficácia para escolha profissional, por meio da intervenção. Esses construtos são apresentados a seguir.

## **AS RELAÇÕES ENTRE A AUTOEFICÁCIA PARA ESCOLHA PROFISSIONAL E OS CONSTRUTOS DA PSICOLOGIA POSITIVA**

Como os fatores pessoais internos exercem grande influência na Autoeficácia para escolha profissional, a Psicologia Positiva pode contribuir para o entendimento e desenvolvimento das qualidades humanas relacionadas ao sucesso em determinadas tarefas, como é o caso da escolha por uma profissão ou carreira. Segundo Seligman (2002) e Csikszentmihalyi (2009), a Psicologia Positiva é o estudo científico do funcionamento saudável dos indivíduos em relação aos sentimentos, emoções e comportamentos que visam a qualidade de vida. As investigações sobre essa temática possibilitam uma reavaliação das potencialidades humanas, tendo como um de seus objetivos, o fornecimento de meios para se trabalhar com a prevenção, com base no conhecimento científico teórico e empírico (Seligman, 2002; Yunes, 2003). Para Seligman (2002), as pessoas são capazes de aumentar os seus níveis de felicidade por meio de atividades intencionais, baseadas em pressupostos teóricos para ser consolidadas efetivamente. Ele sugere que sentimentos de satisfação com o passado, presente e futuro podem ser aumentados através da identificação de seus pontos fortes e de expressões de gratidão com os acontecimentos diários, nos mais diversos contextos, permitindo o desenvolvimento saudável e positivo dos aspectos psicológicos, biológicos e sociais.

Seligman e Csikszentmihalyi (2000) e Possek (2006) afirmam que cabe à Psicologia não apenas reparar o que está doente, mas também identificar e fortalecer os aspectos saudáveis. Dessa forma, o campo de investigação da Psicologia Positiva concentra-se na compreensão das potencialidades, motivações, características positivas individuais (forças pessoais e virtudes), experiências positivas (emoções positivas) e instituições positivas

(Seligman, 2002). O estudo e a avaliação de estratégias e programas que permitem aumentar de forma considerável as características positivas das pessoas têm sido objeto de análise dos estudiosos da Psicologia Positiva (Seligman, Steen, Park, & Peterson, 2005; Banicki, 2014). Dentre os construtos estudados nessa perspectiva, podem ser citados os Afetos, o Otimismo Disposicional, as Forças de Caráter, o Bem-estar Subjetivo, a Resiliência e a Esperança (Seligman, 2002). Os três primeiros serão desenvolvidos a seguir, pois serão investigados no presente trabalho.

### **AFETOS POSITIVOS E NEGATIVOS**

Os Afetos são definidos por Watson, Clark, e Tellegen (1988) como o registro das experiências pessoais e refletem a intensidade e frequência com que os indivíduos vivenciam as emoções. Eles podem ser positivos ou negativos e são concebidos como fatores independentes, ou seja, podem coexistir em um mesmo evento. Os achados demonstram que indivíduos em fase escolar que apresentam mais Afetos Positivos são mais comprometidos com as atividades acadêmicas; normalmente não se mostram insatisfeitos com seu desempenho, e estão mais preparados para enfrentar a escolha profissional (Judge, Erez, Bono, & Thoresen, 2002; Thoresen, Kaplan, Barsky, Warren, & Chermont, 2003).

De acordo com Lyubomirsky, King, e Diener (2005), os aspectos relevantes que englobam o conceito de Afetos se referem à quantidade de vezes que as emoções são experienciadas e suas respectivas intensidades. Contudo, os autores salientam que vivenciar eventualmente emoções positivas ou negativas muito intensas é menos relevante para o bem-estar do que viver repetidamente emoções de prazer ou desprazer em menor proporção. Isso ocorre porque, mesmo ao vivenciar eventos intensamente positivos ou negativos, após alguns meses os indivíduos tendem a retornar seus níveis de Afeto normais (Diener & Larsen, 1984; Lyubomirsky et al., 2005).

Os Afetos Positivos representam o quanto a pessoa vivencia contentamento, orgulho, felicidade, encantamento, alegria, entusiasmos e afeição em suas atividades cotidianas. Indivíduos com altos escores de Afeto Positivo vivenciam episódios intensos e frequentes de prazer, considerando-se alegres e confiantes. Os Afetos Negativos incluem sentimentos como raiva, aversão, culpa, desgosto e medo, e indivíduos com altos níveis experimentam repetidamente episódios de desprazer, sentindo-se tristes, desanimados e preocupados. Destaca-se que é possível uma pessoa experimentar emoções diversas ao longo de um único dia, que podem ir da angústia até a alegria (Diener & Larsen, 1984; Leue & Beauducel, 2011; Watson, 2005; Watson et al., 1988).

A mensuração dos Afetos ocorreu pela primeira vez na pesquisa de Bradburn (1969), precursor dos estudos sobre o construto, por meio de uma escala com dez itens. Com o propósito de complementar esse estudo, Watson et al. (1988) construíram e validaram a *Positive and Negative Affect Scale* – PANAS composta de dez palavras para medir as dimensões, como entusiasmado, orgulhoso e estimulado, referente aos Afetos Positivos, e descontrolado, assustado e inquieto, para os Afetos Negativos. No Brasil, Zanon et al. (2013) desenvolveram a Escala de Afetos Positivos e Negativos – EAPN, composta por 20 afirmações que descrevem sentimentos e emoções passadas e presentes. A escala será utilizada na presente pesquisa.

Spassova e Isen (2013) reconhecem que os Afetos Positivos tendem a facilitar as escolhas a serem realizadas pelos indivíduos, ou seja, os indivíduos que possuem mais Afetos Positivos focam na satisfação que podem obter na escolha por uma profissão. Os autores argumentam que vivenciar mais Afetos Positivos que Negativos contribui para percepção de felicidade, auxiliando na busca de objetivos, melhorando suas condições de escolha e facilitando o sucesso no desenvolvimento profissional. Para Cohn e Fredrickson (2010) e Bolier et al. (2013), as intervenções baseadas nos Afetos Positivos tendem a

reduzir a sobrecarga da escolha, pois deslocam a atenção das dificuldades e focam na satisfação da escolha profissional ou de carreira.

Estudos sobre Autoeficácia no domínio das profissões e Afetos mostram a importância da realização de intervenções com os construtos. Alguns deles são apresentados a seguir. Com o intuito de investigar se uma intervenção em Afetos Positivos pode incrementar os recursos pessoais positivos ao longo da vida profissional, Cohn e Fredrickson (2010) recrutaram 166 participantes de uma empresa que relataram não estar satisfeitos com a profissão exercida. Desse total, 148 concordaram participar da pesquisa de acompanhamento após 15 meses do levantamento inicial, sendo que 45 pertenciam ao grupo experimental e 50 ao grupo controle. A média de idade dos participantes foi de 41 anos e 61,1% eram do sexo feminino.

Os instrumentos utilizados pelos autores no pré e nos pós-teste foram *Mindfulness and Awareness Scale* (mensuração da consciência e inconsciência sobre os eventos positivos e negativos da vida); *Psychological and Social Well-Being*, (indica o grau de florescimento do indivíduo em relação aos eventos cotidianos); *Agency Thinking* (senso de Autoeficácia); *Pathways Thinking* (capacidade de encontrar novas rotas para alcançar um objetivo); *Ego Resilience* (capacidade de se recuperar das adversidades e se adaptar às demandas inconstantes); *Savoring Beliefs Inventory* (capacidade de apreciar o passado, presente e experiências futuras); *Dyadic Adjustment Scale* (suporte social dado e recebido); *Inclusion of Other in Self* (sobreposição percebida entre si e o outro); *Illness Symptoms* (verifica os sintomas de doenças ou má saúde); e *Satisfaction with Life Scale* (mensura a satisfação de vida e os afetos positivos e negativos). Depois de completar os instrumentos, os participantes responderam perguntas relacionadas às práticas de reflexão diária antes e depois da intervenção. Para o grupo controle, o qual não participou das atividades

interventivas, foi apenas perguntado se haviam participado de alguma oficina para potencialização de emoções positivas.

A intervenção realizada por Cohn e Fredrickson (2010) consistia em realizar reflexões e relatos diários sobre os afetos positivos e demais emoções positivas ao longo do dia, durante os 15 meses de estudo, sendo que uma vez por semana essas experiências eram compartilhadas em grupo, juntamente com os pesquisadores responsáveis pelo estudo. Após a intervenção e o pós-teste, os autores verificaram que a prática contínua de reflexão, em conjunto com os relatos diários sobre emoções vividas ao longo do dia, aumenta os Afetos Positivos e também auxiliam os indivíduos a vivenciar experiências mais positivas na profissão escolhida. Os autores afirmam que níveis mais elevados de Afetos Positivos e satisfação de vida após a intervenção indicam que esses indivíduos são capazes de aumentar seus níveis de felicidade por meio de atividades intencionais e constantes. Entretanto, as intervenções aumentaram as características positivas individuais, mas não necessariamente, amenizaram os fatores negativos.

Owens e Patterson (2013) objetivaram analisar os resultados de uma intervenção com foco em Gratidão, Afetos Positivos e Negativos e Satisfação com a vida em 62 crianças em idade escolar primária. Os estudantes tinham entre 5 e 11 anos, sendo 32 meninas, provenientes de uma escola suburbana dos Estados Unidos. Em uma entrevista individual antes da intervenção as crianças responderam instrumentos sobre Gratidão, Afetos Positivos e Negativos e Satisfação com a vida. Em seguida, a intervenção foi realizada durante seis semanas, sendo os encontros realizados uma vez por semana.

Os autores relatam que em cada sessão de intervenção as crianças foram convidadas a fazer um desenho específico, e após completar o desenho, um assistente da pesquisa solicitava que elas escrevessem e/ou informassem o conteúdo do desenho. Sobre o tema Gratidão, as crianças recebiam a seguinte instrução: “Pense no seu dia. O que aconteceu

para que você possa ser grato hoje? Por favor, faça um desenho sobre isso”. No que se refere aos Afetos, solicitava-se as crianças para que desenhassem situações nas quais se sentiam bem. Especificamente, a instrução dada nesse exercício foi “Imagine alguma situação que você se sinta feliz e confortável. Desenhe esse momento.”. Para o grupo controle, composto de 17 crianças, em todas as medidas os assistentes davam apenas a instrução “Faça um desenho de algo que você fez hoje.”.

No geral, conforme relatam Owens e Patterson (2013), as imagens desenhadas para a medida Gratidão foram relacionadas à família, amigos, animais de estimação, viagens e objetos materiais. Para os Afetos, os desenhos foram em relação à família, amigos e animais de estimação e os momentos vivenciados juntos, como também sobre as capacidades reconhecidas pela família e amigos. No que diz respeito à análise dos conteúdos dos desenhos, os resultados indicaram que crianças dessa faixa etária eram capazes de articular as situações pelas quais eram gratos e sentiam afetividade positiva. No pós-teste, verificou-se que as crianças que participaram da intervenção, em contraponto do grupo controle, apresentaram maiores escores em relação aos construtos.

A pesquisa de Bolier et al. (2013) se constituiu em uma meta análise sobre a eficácia das intervenções em Psicologia Positiva para o público em geral, e também para os indivíduos com problemas psicossociais. Os autores realizaram uma revisão sistemática da literatura utilizando os bancos de dados *PubMed*, *PsycInfo*, a plataforma *Cochrane* e também buscas manuais. Os autores resgataram quarenta artigos, com um total de 6.139 participantes foram encontrados. Como critério de inclusão, nos artigos deveriam constar as medidas de bem-estar subjetivo e psicológico e depressão, incluindo intervenções em grupo e individual. Os períodos de intervenção variaram de três semanas a seis meses, indicando pequenos efeitos no pós-teste desses estudos. Em suma, os autores verificaram a partir da análise dos artigos resgatados que as intervenções em Psicologia Positiva se mostraram

eficazes, tanto no aumento do bem-estar subjetivo e psicológico, como também na diminuição dos sintomas depressivos.

### **OTIMISMO DISPOSICIONAL**

As expectativas do indivíduo são compostas pelas metas e senso de confiança, como definem Scheier e Carver (1985). Todo comportamento aponta para o alcance de uma meta, de fins ou valores que as pessoas entendem como desejáveis ou indesejáveis. Sem um objetivo que tenha valor, não há razão para o indivíduo agir. Assim, soma-se à ação em direção à meta e o senso de confiança de que é possível alcançá-lo, ou seja, a pessoa deve ter confiança suficiente para agir e continuar agindo. Carver e Scheier (2002) e Snyder e Lopez (2009) ressaltam que esforços são realizados em direção ao objetivo somente se o indivíduo está suficientemente convicto de que os resultados esperados serão alcançados, mesmo diante de grandes adversidades. Para os autores supracitados, os esforços subjacentes aos comportamentos se configuram como fatores importantes do Otimismo Disposicional. Assim, as pessoas que possuem uma orientação otimista para a vida tendem a perceber as metas desejáveis como possíveis, apresentar expectativas positivas com relação ao seu futuro, e a persistir em seus esforços. Os pessimistas, por sua vez, esforçam-se menos, apresentam expectativas negativas, tendem a se tornar passivos e desistem mais facilmente de seus objetivos.

Na teoria do Otimismo Disposicional, as expectativas se configuram como o elemento que define o construto, pois existem em muitos níveis e podem variar ao longo da vida. Assim, quando os otimistas são confrontados com um desafio tendem a agir com confiança e persistência, mesmo considerando que o progresso seja árduo ou lento, por conta de suas expectativas positivas. Com os pessimistas acontece o contrário, visto que

tendem a ser indecisos e hesitantes, desistindo mais facilmente dos seus objetivos por considerarem esse processo difícil e demorado, o que se refere às expectativas negativas. Ademais, as diferenças entre o Otimismo e o Pessimismo são ampliadas quando surgem os obstáculos no caminho, sendo que os indivíduos otimistas encaram que as adversidades poderão ser superadas com facilidade ou com algum esforço adicional. Os pessimistas, no geral, tendem a antecipar as dificuldades e não acreditam na possibilidade de superação delas (Carver & Scheier, 2002; Scheier, Carver & Bridges, 2001).

Deste modo, o Otimismo e o Pessimismo são considerados por Scheier et al. (2001) como as expectativas generalizadas sobre os eventos que acontecem na vida das pessoas. Essas expectativas são avaliadas como disposições estáveis de cada ser humano e podem ser entendidas como polos oposto de um mesmo *continuum*, o que significa dizer que essa característica tem dois extremos, quais sejam, o Otimismo e o Pessimismo. Ou seja, as pessoas podem ir do muito otimista a muito pessimista, com a maioria ficando próxima ao meio da escala desse *continuum*, e também podendo apresentar características otimistas e pessimistas em um único evento.

Para mensurar o Otimismo Disposicional, Scheier e Carver (1985) elaboraram primeiramente o *Life Orientation Test* – LOT, com o objetivo de avaliar se a relação entre as expectativas positivas e negativas se relacionam entre si. No entanto, algumas pesquisas indicaram que o instrumento possuía resultados controversos sobre as expectativas, como também coincidências com outros construtos (Chang, D’Zurilla, & Maydeu-Olivares, 1994; Dember & Brooks, 1989; Smith, Pope, Rhodewalt, & Poulton, 1989). Devido a essas críticas, Scheier, Carver e Bridges (1994) realizaram a revisão do instrumento, retirando os itens que não focavam explicitamente nas expectativas com relação ao futuro. Assim, foi criada a nova versão, denominada *Revised Life Orientation Test* – LOT-R, em que os itens que mensuram as expectativas positivas e negativas estão mais fortemente relacionados

entre si. A tradução e adaptação do LOT-R para o contexto brasileiro foi realizada por Bastianello, Zanon, Pacico, Reppold & Hutz (2014), e o instrumento foi intitulado de LOT-R Brasil, o qual foi utilizado na presente pesquisa.

Carver e Scheier (2002) reconhecem que as expectativas possuem um grande impacto na forma como as pessoas reagem em momentos adversos ou de desafios. São elas que influenciam a forma como as pessoas irão enfrentar essas situações. Nesse sentido, Monteiro (2008) afirma que da mesma forma que as expectativas dos jovens estudantes parecem ser variáveis a considerar na fase da escolha por uma profissão, o Otimismo Disposicional também deverá ser. Essa consideração sobre as expectativas e o Otimismo se justifica por algumas razões, como a necessidade de ampliação do conhecimento de variáveis que fazem parte do processo de desenvolvimento de carreira, como a Autoeficácia para escolha profissional e, também, a implementação de intervenções sob a perspectiva da Psicologia Positiva, com vistas a ajudar os indivíduos na escolha por uma profissão ou carreira. Ademais, o Otimismo Disposicional configura-se uma variável importante quando se considera o desenvolvimento de carreira e adaptação ao contexto universitário, conforme afirmam alguns autores (Brissete, Scheier, & Carver, 2002; El-Anzi, 2005; Haynes, Ruthig, Perry, Stupnisky, & Hall, 2006).

Investigações sobre o Otimismo Disposicional indicam que indivíduos otimistas possuem maior autoestima (Bastianello et al., 2014); sentem-se mais motivados e persistentes em seus objetivos, aumentando a probabilidade de experiências de sucesso profissional (Boehm & Lyubomirsky, 2008); o convívio com pessoas otimistas pode influenciar um bom desempenho acadêmico e profissional (Harpaz-Itay & Kaniel, 2012; Little, 2012) e maior planejamento de carreira (Creed, Patton, & Bartrum, 2002). O Otimismo Disposicional tem aparecido como uma variável importante quando se considera o desenvolvimento de carreira e a adaptação ao contexto universitário. Para Seligman,

Schulman, e Tryon (2007) as intervenções em Otimismo podem aumentar o bem-estar e diminuir sintomas de depressão e ansiedade em estudantes, bem como aumentar seu rendimento acadêmico e profissional.

Para comprovar que o Otimismo Disposicional pode ser aumentado com a realização de intervenções, Littman-Ovadia e Nir (2014) realizaram um estudo em Israel com 77 adultos jovens, universitários, com média de idade de 28 anos. As pesquisadoras dividiram os participantes em Grupo Controle e Grupo Experimental, respectivamente com 41 e 36 indivíduos. Os instrumentos utilizados foram o *Revised Life Orientation Test*, para mensurar o Otimismo Disposicional, a *Positive and Negative Affect Scale*, para medir os Afetos Positivos e Negativos, a *Satisfaction with Life Scale*, que mede a satisfação com a vida e, por fim, a subescala de exaustão emocional do teste *Burnout Measure*. Os dados foram coletados em três momentos. No primeiro, foram coletadas informações pessoais e aplicação de instrumentos no pré-teste para os dois grupos. Em seguida, os participantes do Grupo Experimental foram instruídos a pensar e descrever três coisas boas que desejariam que acontecesse no dia seguinte. Os participantes foram informados da realização dessa tarefa diária, durante os sete dias consecutivos da intervenção, e deveriam trazer as anotações e relatar sobre elas nos encontros presenciais do dia.

O segundo momento do estudo aconteceu no sétimo e último dia da intervenção, com a aplicação dos instrumentos no pós-teste. No encerramento da intervenção, os participantes foram informados que deveriam continuar a atividade diária de reconhecimento das três coisas boas durante um mês, por conta própria. O terceiro e último momento, pós-teste, ocorreu após um mês de completarem a intervenção de sete dias, de modo que os participantes de ambos os grupos completaram a mesma bateria de instrumentos. Os resultados indicaram que os indivíduos que praticaram a intervenção de sete dias consecutivos apresentaram um aumento nos níveis de otimismo e diminuição dos

Afetos Negativos, sendo que estes benefícios persistiram até um mês após a intervenção e a prática diária. As autoras salientam que a prática diária de reconhecimento de eventos positivos mostra que o otimismo e os Afetos Positivos podem beneficiar o bem-estar de estudantes e auxiliar nas tarefas acadêmicas diárias (Littman-Ovadia & Nir, 2014).

O estudo de Sergeant e Mongrain (2014) teve como objetivo avaliar os resultados de uma intervenção *on-line* para aumentar os níveis de felicidade e Otimismo de adultos, durante três semanas. Os participantes foram 466 indivíduos, com média de idade de 32 anos, sendo 65% do sexo feminino, divididos em grupo experimental, com 253 pessoas, e grupo controle, com 213. Os instrumentos utilizados para mensuração da felicidade e do Otimismo no pré e pós-teste foram a *Orientations to Happiness* e o *Revised Life Orientation Test*. A intervenção consistiu em dois exercícios alternados, um em direção à recordação de experiências positivas na vida, e outro na tendência em considerar seus objetivos como possíveis. Especificamente, no primeiro dia de intervenção os participantes foram convidados a listar cinco coisas que os fizeram sentir felizes e satisfeitos com suas vidas. No dia seguinte ao exercício, após 48 horas, os participantes descreveram brevemente um objetivo que eles gostariam de alcançar no dia seguinte, com a descrição dos passos que iriam seguir para atingir seu objetivo.

Sergeant e Mongrain (2014), após o término dos exercícios, verificaram que a intervenção aumentou os níveis de felicidade e Otimismo em curto prazo nos indivíduos do grupo experimental. Os indivíduos que foram considerados pessimistas no pré-teste relataram menos pensamentos negativos no pós-teste. Para os autores, as intervenções *on-line* com bases teóricas se mostraram úteis no desenvolvimento da felicidade e Otimismo dos indivíduos, mesmo em curto prazo. Em síntese, observa-se o quanto é importante que intervenções baseadas cientificamente no Otimismo sejam postas em prática, auxiliando na promoção do bem-estar em todos os âmbitos da vida.

## FORÇAS DE CARÁTER

Ainda sobre o desenvolvimento das qualidades positivas dos seres humanos, destacam-se as Forças de Caráter, definidas por Peterson e Seligman (2004) como os ingredientes psicológicos que levam os indivíduos a desejar e buscar o bem em suas vidas e na vida de outras pessoas, nos mais diversos contextos. O conhecimento dessas qualidades pode permitir o desenvolvimento saudável e positivo dos aspectos psicológicos, biológicos e sociais dos indivíduos. Para organizar as Forças de Caráter, um modelo classificatório denominado *Values in Action (VIA) Classification of Strengths* foi desenvolvido pelos autores, com o objetivo de categorizar as potencialidades humanas para poder mensurá-las ao longo da vida. No Brasil, Noronha e Barbosa (2016) construíram, com a base na classificação VIA, a Escala de Forças de Caráter, composta por 71 afirmações sobre as forças, a qual será utilizada nessa pesquisa. As 24 Forças de Caráter e sua respectiva descrição podem ser observadas na Tabela 1.

Tabela 1. *Descrição das 24 Forças de Caráter.*

<b>Forças de Caráter</b>	<b>Descrição das forças</b>
Pensamento crítico	Pensar sobre as coisas e examiná-las de todos os lados; ser capaz de mudar sua mente à luz de provas.
Criatividade	Pensar de forma inovadora e produtiva para realizar tarefas; inclui desempenho artístico, mas não se limita a ele.
Curiosidade	Se interessar em toda experiência em curso; explorar e descobrir todos os assuntos e temas fascinantes.
Amor pelo aprendizado	Dominar novas habilidades, tópicos e corpos de conhecimento, em modo próprio ou formal.
Sensatez	Ser capaz de fornecer conselhos sábios aos outros; olhar para o mundo com coerência para si e para os outros.
Autenticidade	Falar a verdade, mas de forma mais ampla e se apresentar de forma genuína; assumir a responsabilidade por seus sentimentos e ações.
Bravura	Não temer ameaças, desafio, dificuldade ou dor; direciona-se para o que é certo, mesmo se houver oposição; coragem física, mas não se limita a ela.

*(continua)*

*(continuação da Tabela 1)*

Perseverança	Terminar o que se propôs a começar; insistir em um curso de ação, apesar dos obstáculos; prazer em completar tarefas.
Vitalidade	Encara a vida com entusiasmo e energia; não faz as coisas pela metade; vive a vida como uma aventura; sente-se vivo e ativo.
Amor	Valorização de relações estreitas com os outros, especialmente com aqueles que partilham carinhos recíprocos; estar perto das pessoas.
Bondade	Realizar favores e boas ações aos outros; ajudar e cuidar das pessoas.
Inteligência social	Conhecimento sobre os motivos e sentimentos próprios e das outras pessoas; saber o que fazer para se encaixar em diferentes situações sociais.
Imparcialidade	Tratar todas as pessoas da mesma forma, de acordo com noções de equidade e justiça.
Liderança	Organizar e incentivar as atividades de um grupo ou equipe do qual é membro, e ter boas relações com essas pessoas.
Autorregulação	Ser disciplinado no que sente e faz; controle de suas ações e emoções.
Modéstia	Deixar suas realizações falarem por si; não buscar ser o centro das atenções; ser humilde em relação a si mesmo.
Perdão	Perdoar, absolver aqueles que fizeram algo errado; dar as pessoas uma segunda chance; não ser vingativo.
Prudência	Cuidar das suas escolhas; não assumir riscos indevidos; não dizer ou fazer coisas de que possa se arrepender depois.
Apreciação da beleza	Perceber e apreciar o belo, a excelência e/ou desempenho de habilidades em todos os domínios da vida, da natureza à arte, da ciência para a experiência cotidiana.
Gratidão	Estar ciente e grato pelas coisas boas que acontecem em sua vida; ter tempo para agradecer.
Humor	Gostar de rir e provocar risos nas outras pessoas; brincar com as situações.
Esperança	Esperar o melhor do futuro e trabalhar para alcançá-lo; acreditar que um bom futuro é algo que pode ser provocado.
Espiritualidade	Ter crenças coerentes sobre o maior propósito e significado do universo; ter crenças sobre o sistema mais amplo do significado da vida proporcionando conforto.

*Fonte:* Tradução e adaptação de Peterson e Seligman (2004).

Peterson e Seligman (2004) destacam que as Forças de Caráter podem ser avaliadas em graus, e não apenas como presença ou ausência. Assim, um indivíduo tem a possibilidade de desenvolver as 24 forças, no entanto, algumas tendem a ser mais ou menos presentes do que outras. Os autores afirmam ainda, que para ser classificada como força uma característica positiva deve possuir algumas peculiaridades, visto que elas devem

contribuir para as realizações que constituem a vida boa, tanto para si, quanto para os outros e para a sociedade na qual está inserido.

Para Park e Peterson (2009) o foco das forças está em como elas completam o indivíduo como um todo, e também como essas características são moralmente aceitáveis no ambiente em que ele vive. Assim, os indivíduos precisam cultivar seus pontos fortes para obter um funcionamento psicológico saudável ao longo de suas vidas e no convívio com a sociedade. Especificamente em relação aos jovens, os autores apontam que eles necessitam ser instruídos em escolher reconhecer seus pontos fortes nos quais querem se concentrar para definir metas específicas e elaborar planos de ação concretos para alcançar esses objetivos. Para Neto, Neto e Furnham (2014) as forças consideradas intelectuais, quais sejam, Curiosidade, Amor ao aprendizado, Criatividade, Pensamento crítico, Liderança e Perseverança, são aquelas mais desenvolvidas em indivíduos com facilidade de escolha no processo de desenvolvimento de carreira.

Com o objetivo de investigar as Forças de Caráter na escola, Weber e Ruch (2012) realizaram um estudo para analisar suas associações com a satisfação com experiências escolares, Autoeficácia acadêmica, comportamento positivo em sala de aula e notas escolares. A amostra foi composta de 247 alunos, com média de idade de 12 anos, e os instrumentos utilizados foram o *Values in Action Inventory of Strengths - Youth*, e outras medidas de satisfação relacionadas com a escolha acadêmica. Como resultados os autores encontraram que as forças Amor à aprendizagem, Gratidão, Perseverança e Curiosidade foram associadas positivamente com satisfação com experiências escolares. Por sua vez, Esperança, Amor de aprendizagem, Perseverança e Prudência foram positivamente associadas com a Autoeficácia acadêmica. Com esses resultados, os autores mostram que as Forças de Caráter podem ser variáveis imprescindíveis no contexto escolar, bem como para o comportamento positivo nas salas de aula.

Em relação às características positivas em adolescentes, Toner, Haslam, Robinson, & Williams (2012) analisaram as Forças de Caráter e sua relação com o bem-estar em alunos de uma escola privada australiana, cuja implementação de um programa de educação positiva para as forças tinha o objetivo de melhorar o desempenho acadêmico e promoção das qualidades na comunidade escolar. Participaram do estudo 501 adolescentes do Ensino Médio, sendo 272 do sexo feminino, com idades entre 15 e 18 anos. No pré-teste os alunos responderam o *Values in Action Inventory of Strengths - Youth*, para a medição das Forças de Caráter, o *Authentic Happiness Inventory*, que mensura a felicidade e as emoções positivas, e o *Personal Wellbeing Index-School Children*, para medir os níveis de felicidade em contexto escolar. A intervenção ocorria em sala de aula e englobava reflexões e exercícios semanais sobre as 24 Forças de Caráter, de modo que os alunos também faziam lições de casa diariamente sobre a força trabalhada na semana. As atividades contemplavam o reconhecimento sobre si e a visão do outro em relação às particularidades positivas, como também atividades que promoviam o contato com situações que representavam as forças. O tempo de duração da intervenção foi de seis meses, e ao final, imediatamente no fechamento do último encontro, novamente os instrumentos foram respondidos pelos alunos.

Os resultados indicaram que as forças Gratidão, Humor, Curiosidade e Cidadania foram as que apresentaram os resultados com maior significância estatística, de modo que as meninas obtiveram pontuações mais altas nessas forças do que os meninos. Para verificar quais forças eram preditoras do bem-estar, das emoções positivas e da felicidade escolar, os autores realizaram análises de regressão. Para as forças e a felicidade, a variância total explicada pelo modelo foi de 62%, de modo que as forças com correlação significativa e positiva foram Curiosidade, Vitalidade, Inteligência social, Liderança, Imparcialidade, Prudência e Autorregulação. Como conclusão em relação à intervenção, os autores

salientam a importância da investigação das Forças de Caráter e do bem-estar da adolescência, considerando que o desenvolvimento de programas de intervenção escolar tende a potencializar os pontos fortes dos alunos. Sugerem, ainda, que esses indivíduos tendem a estar mais preparados para as escolhas diárias, nos âmbitos pessoal e profissional (Toner et al., 2012).

Em síntese, estudos comprovam a relação das Forças de Caráter com níveis elevados de bem-estar e de felicidade e níveis de depressão mais baixos mesmo após seis meses de intervenção (Seligman et al., 2005); ambientes educacionais que possuem programas para promoção dos pontos fortes estão associados a motivação intrínseca e esforço de crianças e adolescentes e melhor desempenho acadêmico (Bowers & Lopez, 2010; Louis, 2009). Outros estudos indicam que indivíduos que usam seus pontos fortes constantemente são mais propensos a atingir seus objetivos (Linley, Nielsen, Wood, Gillett, & Biswas-Diener, 2010); e que as Forças de Caráter estão negativamente relacionadas com agressividade, ansiedade e depressão em alunos do Ensino Médio (Biswas-Diener, et al., 2011; Seligman, Ernst, Gillham, Reivich, & Linkins, 2009).

Dada a relevância dos construtos supracitados, Csikszentmihalyi (2009) enfatiza que os conceitos relacionados ao bem-estar melhoram a aprendizagem, produzem maior atenção e pensamento criativo, e tendem a criar barreiras contra doenças físicas e mentais, pois são considerados como fatores protetivos. O autor ainda ressalta que não se deve atender-se apenas com a forma como as pessoas sentem suas vidas, mas também, refletir sobre o modo como elas vivem e conseqüentemente realizam suas escolhas.

Para Seligman et al. (2009) o ponto chave para o êxito na potencialização das características positivas dos indivíduos está na sua prática constante. Os autores relatam que aqueles exercícios positivos que mais comumente são utilizados e recebem mais reforço são, provavelmente, os mais plausíveis de se manter e, conseqüentemente, levar a

efeitos mais duradouros de bem-estar. Existe também a preocupação em produzir intervenções que possam potencializar o desenvolvimento humano, tornando os indivíduos e a sociedade mais fortes, saudáveis, prósperos e mais preparados para lidar com decisões complexas, como também garantir que as habilidades acadêmicas dos estudantes se desenvolvam satisfatoriamente.

Ademais, essas intervenções devem ser acompanhadas e fundamentadas com base teórico-científica e instrumentos de medição dos construtos para avaliar a real eficácia desses programas, pois mesmo intervenções aparentemente ineficazes, podem ter efeitos significativos quando reavaliados após determinado tempo (White & Waters, 2015). O interesse teórico dessas intervenções é múltiplo, pois, para Duckworth, Steen, e Seligman (2005), primeiramente podem ajudar na complementação e melhora no tratamento de problemas psicológicos existentes. Em segundo lugar, essas intervenções ampliam os horizontes das técnicas existentes em territórios pouco explorados na Psicologia científica, como é o caso dos construtos estudados à luz da Psicologia Positiva, considerados subjetivos para mensuração. Ainda que o objetivo das intervenções em Psicologia Positiva pareça ambicioso, Seligman (2002) enfatiza que é possível promover as qualidades positivas e o bem-estar ajudando as pessoas no reconhecimento de seu verdadeiro potencial e no comprometimento com os outros, de modo a alcançar um funcionamento saudável em diversos âmbitos da vida.

Diante do exposto até aqui, compreende-se que a Autoeficácia para escolha profissional pode estar relacionada aos construtos da Psicologia Positiva, e que pode ser aumentada a partir de uma intervenção com os Afetos Positivos e Negativos, o Otimismo Disposicional, e as Forças de Caráter. Deste modo, as hipóteses da pesquisa são que a Autoeficácia para escolha profissional pode ser aumentada:

1. Pelos Afetos Positivos e Negativos, pois na interação constante entre fatores internos e externos novas cognições e afetos serão gerados no indivíduo, que segue se constituindo a partir dessas experiências;

2. Pelo Otimismo Disposicional, posto que as expectativas de resultados e os objetivos/metapas são variáveis presentes nos dois construtos e podem influenciar o comportamento de escolha de uma profissão;

3. Pelas Forças de Caráter, devido à relação dos componentes cognitivos presentes em determinadas forças, como a Curiosidade, Pensamento crítico e Amor pela aprendizagem, por exemplo.

Assim, esta pesquisa buscou investigar os efeitos de uma intervenção em Psicologia Positiva com adolescentes em processo de escolha profissional, com vistas ao incremento da Autoeficácia para escolha profissional. Mais especialmente:

1. Realizar uma intervenção com alunos do 2º e 3º anos do Ensino Médio, baseada nos construtos pertencentes à Psicologia Positiva, quais sejam, Afetos Positivos e Negativos, Otimismo Disposicional e Forças de Caráter;
2. Comparar o desempenho dos Grupos Intervenção e Controle, e em situação de pré e pós-teste;
3. Analisar as possíveis diferenças entre o sexo e a idade dos participantes.
4. Ademais, pela validade experimental pretende-se estabelecer as relações causais da intervenção e os construtos abordados.

## MÉTODO

### PARTICIPANTES

Participaram do estudo 110 alunos dos segundos e terceiros anos do Ensino Médio de uma escola particular situada em uma cidade do interior do estado de São Paulo, sendo 51,8% do sexo masculino, com idades entre 15 e 18 anos ( $M = 16,18$ ;  $DP = 0,706$ ). Em relação à série, 30,9% estavam no 2º A; 27,3% no 2º B; 21,8% no 3º A e 20% no 3º B. Considera-se que este estudo pode ser tratado como um censo dos estudantes de segundos e terceiros anos da escola particular em questão, sendo possível, então, a realização de análises inferenciais para este grupo de estudantes.

Para a realização da pesquisa, os alunos foram organizados em dois grupos. O Grupo 1 – Intervenção (G1) contou com as séries 2º A (60,7%) e 3º B (39,3%), num total de 56 participantes, com média de idade de 16,23 anos ( $DP = 0,687$ ), sendo 50% de cada sexo. Já o Grupo 2 – Controle (G2) dispôs de um total de 54 alunos, das séries 2º B (55,6%) e 3º A (44,4%), com média de idade de 16,3 anos ( $DP = 0,728$ ), equivalendo a 53,7% do sexo masculino. O critério de inclusão para o G1 foi a presença em 85% dos encontros. A este respeito, convém informar que os participantes tiveram 100% de frequência. A decisão acerca da divisão dos grupos foi tomada a partir da semelhança acerca das quantidades de sujeitos em cada sala e da divisão de gênero para todas.

### INSTRUMENTOS

#### **ESCALA DE AUTOEFICÁCIA PARA ESCOLHA PROFISSIONAL – EAE-EP** (Ambiel & Noronha, 2012).

O objetivo da escala é mensurar as crenças dos indivíduos em relação à própria capacidade de se envolver em tarefas relativas à escolha profissional. Composta por 47

itens em uma escala tipo *Likert* de quatro pontos, varia de 1 – pouco a 4 – muito, na qual a pessoa deve responder a frase “Quanto você acredita na sua capacidade de ...”. Para a utilização da escala é necessário a Folha de Resposta, a Folha de Apuração e o Manual Técnico, sendo que a aplicação pode ser individual ou coletiva, com tempo estimado de 20 minutos.

A análise fatorial com rotação *Direct Oblimin* indicou índice KMO de 0,95 e *Bartlett* significativo ao nível de  $p < 0,001$ . Posteriormente, após várias tentativas de possibilidades de estrutura fatorial, foram considerados para a escala quatro fatores com cargas fatoriais acima de 0,30 (KMO=0,94; Teste de *Bartlett*  $p < 0,001$ ). Os quatro fatores são: 1. Autoeficácia para Autoavaliação, 2. Autoeficácia para Coleta de Informações Ocupacionais, 3. Autoeficácia para Busca de Informações profissionais Técnicas, e 4. Autoeficácia para Planejamento de Futuro, de modo que a correlação entre os fatores variou de eles 0,30 e 0,63, sendo consideradas correlações altas, de modo que foi definido também o uso de um escore geral, gerado a partir da soma das pontuações de todos os fatores. Os coeficientes alfa para amostra total variaram entre 0,79 e 0,88 para os fatores e 0,94 para o escore geral (Ambiel & Noronha, 2012).

**ESCALA DE AFETOS POSITIVOS E NEGATIVOS - EAPN**  
(Zanon, Bastianello, Pacico, & Hutz, 2013).

Composta por 20 afirmações que descrevem sentimentos e emoções passadas e presentes. "Sou apaixonado por algumas coisas que eu faço" e “Me sinto culpado por coisas que eu fiz no passado” são exemplos de itens. O instrumento é autoaplicável, sendo necessária apenas a folha de resposta, a qual contém a descrição dos itens. O respondente assinala a resposta numa escala tipo *Likert* de cinco pontos, variando de ‘nada a ver com você’ (1 ponto) a ‘tudo a ver com você’ (5 pontos).

A consistência interna da escala, avaliada pelo alfa de *Cronbach*, foi de 0,83 para afeto positivo e 0,77 para afeto negativo. Evidências de validade convergente da escala foram verificadas por meio de correlações da ordem de 0,70 com a *Positive and Negative Affect Schedule* - PANAS, que também avalia afetos. Observaram-se índices altos de correlação entre os afetos positivos ( $r= 0,73$ ) e afetos negativos ( $r= 0,74$ ).

**LOT-R BRASIL - REVISED LIFE ORIENTATION TEST BRASIL**  
(Bastianello et al., 2014).

Teste de autorrelato construído para mensurar o otimismo disposicional (expectativa generalizada de um resultado positivo mais diretamente ligado à pessoa, seu comportamento ou saúde), sendo uma versão reduzida e revisada do *Life Orientation Test – LOT* (Scheier & Carver, 1985). É constituído por 10 itens, com três afirmativas sobre otimismo (itens 1, 4 e 10), três sobre pessimismo (itens 3, 7 e 9) e quatro itens distratores (2, 5, 6, 8), cujos escores não são computados. Os sujeitos respondem as afirmativas indicando seu grau de concordância em uma escala tipo *Likert* de cinco pontos, variando de discordo plenamente (1) até concordo plenamente (5). O LOT-R Brasil apresenta boa consistência interna ( $\alpha=0,77$ ) e suas correlações teste-reteste são de 0,68 a 0,79 para intervalos de 4 a 28 meses (Bastianello et al., 2014).

A análise fatorial revelou que o índice KMO foi de 0,84 e o teste de esfericidade de *Bartlett* foi significativo ( $p<0,001$ ). Apenas um fator com *eigenvalue* maior que 1 foi observado (3,38) e explicou 48,34% da variância total. Os itens apresentaram comunalidades entre 0,35 e 0,56 e cargas fatoriais entre 0,59 e 0,75. O alfa de Cronbach foi de 0,77 para os 10 itens indicando que o LOT-R Brasil possui nível adequado de consistência interna. O teste *t* de Student foi realizado para avaliar possíveis diferenças nas médias de otimismo entre homens ( $M=23,6$ ;  $DP = 4,63$ ) e mulheres ( $M=23,5$ ;  $DP=4,75$ ).

Não foi constatada diferença significativa entre gêneros ( $t[834]=0,06, p>0,95$ ), sugerindo que, provavelmente, não é um fator determinante para as expectativas positivas e negativas dos indivíduos com relação a eventos futuros.

**ESCALA DE FORÇAS DE CARÁTER – EFC**  
(Noronha & Barbosa, 2016).

A escala é composta por 71 itens respondidos em uma escala tipo *Likert* de 5 pontos, sendo 0 - "nada a ver comigo" a 4 - "tudo a ver comigo". O primeiro estudo psicométrico da escala foi realizado por Noronha, Dellazzana-Zanon e Zanon (2014) para analisar a estrutura interna do instrumento. Os dados foram coletados de 426 estudantes, sendo 32,1% do sexo masculino, com idades entre 18 e 57 anos ( $M=23,29; DP=6,67$ ), de uma universidade privada e outra pública, dos estados de São Paulo e Minas Gerais, configurando uma amostra por conveniência. Os autores realizaram uma análise fatorial de segunda ordem, utilizando as 24 forças como indicadores para investigar a dimensionalidade do instrumento. Os itens correspondentes a cada força foram parcelados para a criação de indicadores, ou seja, todos os itens que medem curiosidade, por exemplo, foram somados para criar um indicador mais abrangente denominado curiosidade. Para definir o número de fatores a serem extraídos, foram utilizados três procedimentos, quais sejam, a paralela tradicional, a de estrutura simples – baseada no ajuste de soluções dos fatores em relação ao aumento de categorias, e o método de casco – desvenda um modelo com um bom equilíbrio entre o modelo fit e o número de parâmetros.

Por meio da análise de componentes principais, o procedimento de estrutura simples sugeriu três componentes, enquanto que a paralela com a extração máxima de verossimilhança indicou um fator. Essa discrepância pode ocorrer porque os componentes principais estimam a variância total das variáveis manifestas e, por essa razão, tende a inflar

as cargas fatoriais e os valores próprios, o que pode ter superestimado a retenção de componentes. Assim, os autores notaram que a indicação de seis fatores foi encontrada, porém na paralela tradicional e no método de casco foi indicado apenas um fator como a melhor solução a ser utilizada (Noronha et al., 2014).

### **MATERIAIS PARA A INTERVENÇÃO**

Os materiais utilizados para realização da intervenção foram folhas sulfite branca A4, folhas pautadas, folha de papel A3, revistas para recorte, cola branca, envelopes, canetas hidrográficas coloridas, canetas esferográficas, lápis de cor, lousa, giz e materiais pessoais e do cotidiano escolar dos alunos. Para o encontro de fechamento foi utilizado um aparelho de som, como também chocolates e uma caixa de papelão.

### **PROCEDIMENTO**

Após a autorização da escola particular para a colaboração com a presente pesquisa, o projeto foi encaminhado ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade São Francisco para análise e posterior aprovação (CAAE 50006015.6.0000.5514). Foram elaborados dois Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), um para o G1 (Intervenção) e outro para o G2 (Controle). Todos os adolescentes (G1 e G2), bem como seus pais e responsáveis, e também os maiores de dezoito anos, foram informados quanto ao sigilo e confidencialidade dos dados e foram avisados sobre a participação voluntária na pesquisa, bem como ausência de riscos ou danos decorrentes da participação ou não, por meio de reunião realizada na escola. Os pais ou responsáveis que autorizaram os adolescentes a participarem da pesquisa assinaram o TCLE. Os jovens com 18 anos ou mais assinaram seu próprio TCLE.

Os termos assinados foram recolhidos e, em dias e horários agendados com a escola, houve a aplicação coletiva dos instrumentos em sala de aula. A aplicação iniciou-se pelo *rapport*, seguido da distribuição dos instrumentos para cada participante, e posteriormente, as instruções verbais foram dadas, solicitando o esclarecimento das dúvidas apenas antes do início do preenchimento dos testes. O processo de aplicação dos instrumentos teve duração aproximada de 50 minutos, sendo que, primeiramente, foi aplicada a Escala de Autoeficácia para Escolha Profissional (EAE-EP), seguida da Escala de Afetos Positivos e Negativos (EAPN), *Revised Life Orientation Test* Brasil (LOT-R Brasil) e por fim, da Escala de Forças de Caráter (EFC). A seguir, são apresentadas as informações referentes ao Programa de Intervenção.

**ESTRUTURA GERAL DA INTERVENÇÃO EM PSICOLOGIA POSITIVA**

(elaborada pela autora)

Tabela 2. *Estrutura geral da intervenção.*

<b>NÚMERO DO ENCONTRO</b>	<b>TEMA</b>	<b>DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES*</b>	<b>MATERIAL</b>	<b>O QUE SE PRETENDE</b>
1	Pré-teste com aplicação do Instrumentos EAE-EP, LOT-R Brasil, EAPN e EFC .	Apresentação da pesquisadora e aplicação da Escala de Autoeficácia para Escolha Profissional – EAE-EP;	Instrumentos EAE-EP, LOT-R Brasil, EAPN e EFC e caneta.	Mensurar os construtos.
2	Afetos	<p>Apresentação da temática e organização dos encontros</p> <p>Apresentação do construto à luz da Psicologia Positiva;</p> <p>Atividade “Pontos fortes e pontos fracos”</p> <p>Objetivo: citar seus pontos positivos e negativos e refletir sobre eles.</p> <p>Procedimento: Entrega-se uma folha de papel sulfite para cada participante e pede-se que ele desenhe a mão direita e a mão esquerda. Em cada dedo da mão direita escreve-se uma qualidade e em cada dedo da esquerda um defeito. A pesquisadora dará cerca de 20 minutos para escreverem. Ao final, discute-se de acordo com o que cada um escreveu em quais situações os pontos positivos podem facilitar a vida e os negativos dificultá-la, e o quanto estamos preparados para promover nosso lado positivo.</p> <p>Tarefa: “Exercício das três coisas boas” para o próximo encontro.</p>	Folha sulfite e canetas coloridas.	Reconhecer as características positivas e as negativas, explorar seus significados na vida cotidiana e refletir sobre.

*(continua)*

*(continuação da Tabela 2)*

3	Afetos	<p>Retomar os Afetos Positivos e Negativos com o “Exercício das três coisas boas”, que tem por objetivo considerar que coisas boas acontecem todo dia em nossas vidas, umas com maior e outras com menor significado. Procedimento: a atividade consiste na escrita de três coisas boas que aconteceram todos os dias até o encontro seguinte, refletindo o porquê dessas coisas boas terem acontecido. A discussão será em torno do valor das coisas que acontecem diariamente em nossas vidas e acabam por passar despercebidas, e o que podemos fazer para experimentar mais momentos positivos do que negativos em nossa trajetória.</p> <p>Tarefa: “Carta para si mesmo – daqui há 10 anos” para o próximo encontro.</p>	Folha sulfite e caneta esferográfica.	
4	Otimismo	<p>Apresentação do construto à luz da Psicologia Positiva; Relembrar os Afetos e retomar a atividade “Carta para si mesmo – daqui há 10 anos”, que visa com que os adolescentes façam o levantamento de suas expectativas, seus compromissos e percepção de si. Procedimento: como se estivesse escrevendo a carta a seu melhor amigo, o adolescente deve abordar assuntos relacionados domínios pessoal, familiar e social. A carta deve ser colocada em um envelope com o nome e entregue a pesquisadora, para que ela possa entregar e discutir no próximo encontro.</p> <p>Tarefa: “Desejos, possibilidades e realidade” para o próximo encontro.</p>	Folha pautada/ papel de carta, envelope e caneta.	Resgatar as expectativas de vida e definir as metas a serem alcançadas no futuro.

*(continua)*

*(continuação da Tabela 2)*

5	Otimismo	<p>Retomar o Otimismo a partir da atividade “Desejos, possibilidades e realidade”, que tem como objetivo fazer com que o adolescente relate seus desejos, as possibilidades desses desejos se concretizarem e o que deve ser feito para que, de fato, se tornem reais. Procedimento: com a lista pronta, o adolescente deve refletir sobre o que eles devem fazer para que, de fato, seus desejos se tornem reais. Ao final dessa construção, o grupo fará um círculo e discutirá o quanto estarão empenhados para enfrentar as adversidades e realizarem seus desejos. Tarefa: “As Forças de Caráter no cotidiano”. Nesta atividade, cada adolescente terá em mãos uma lista com as 24 Forças para tentar descrevê-las para utilizá-las no próximo encontro. Como tarefa, eles deveriam dar exemplos de como usar as 24 forças no cotidiano.</p>	Folha pautada e caneta.	
6	Forças de Caráter	<p>Apresentação do construto à luz da Psicologia Positiva; Relembrar o Otimismo e retomar a atividade “As Forças de Caráter no cotidiano”. Seu objetivo é fazer com que os adolescentes reconheçam as Forças de Caráter em situações cotidianas. Procedimento: o grupo será dividido em dois, e cada grupo ficará com 12 das 24 forças de caráter. Cada grupo, então, deverá elaborar uma encenação de cada força de caráter para apresentar ao outro grupo, e vice-versa. Os grupos poderão avaliar o quanto aquele exemplo cotidiano reflete de maneira clara tal força de caráter. Tarefa: “Minhas Forças, meu caráter” para o próximo encontro.</p>	Giz, lousa e materiais pessoais e do cotidiano escolar dos alunos.	Reconhecer as forças mais desenvolvidas e potencializá-las para que sejam utilizadas com mais frequência no cotidiano.

*(continua)*

(continuação da Tabela 2)

7	Forças de Caráter	<p>Retomar as 24 Forças de Caráter com a atividade “Minhas forças, meu caráter”, que tem como objetivo fazer o adolescente reconhecer suas forças de caráter. Com a lista das 24 forças de caráter em mãos, cada adolescente deve, em forma de ilustração ou colagem na folha de papel A3, colocar suas 5 forças mais desenvolvidas com base nas 24 forças, e depois mostrar aos colegas o seu trabalho, fechando com uma discussão para que as forças mais desenvolvidas continuem sendo usadas e as menos desenvolvidas, potencializadas.</p> <p>Tarefa: “Medo de desafios” para o próximo encontro.</p>	<p>Folha pautada, folha de papel A3, revistas para recorte, tesouras, cola branca, canetinhas hidrocor e lápis de cor.</p>	
8	<p>Fechamento; Pós-teste com a aplicação dos instrumentos EAE-EP; LOT-R Brasil, EAPN, e EFC.</p>	<p>Fechamento da intervenção com a atividade “Medo de desafios”.</p> <p>Objetivo: mostrar que é possível superar os desafios que são colocados a nossa frente, e que, por mais que pareça tudo tão desesperador, o final pode ser uma feliz notícia.</p> <p>Procedimento: a caixa deve estar cheia de papel para que não se perceba o que há dentro dela. Ao fundo estará o chocolate e um bilhete com os dizeres “Coma o chocolate!”. A pesquisadora pede que a turma que faça um círculo e explica que dentro da caixa há uma ordem a ser cumprida. Brincando de passar a caixa para o colega do lado ao som da música, a pesquisadora explica que irá desligar o som a qualquer momento, e aquele que ficar com a caixa terá que cumprir a tarefa que está no bilhete sem reclamar, independente do que seja, e sem a ajuda de ninguém. Quando a música for interrompida (a pesquisadora estará de costas para o grupo para não ver com quem está a caixa) aquele que ficou com a caixa terá que cumprir a tarefa. É importante muito suspense, para que quando finalmente o jovem abrir a caixa se deparar com a gostosa surpresa.</p> <p>Aplicação da Escala de Autoeficácia para Escolha Profissional -EAE-EP.</p>	<p>Instrumentos EAE-EP, LOT-R Brasil, EAPN e EFC e caneta.</p> <p>Caixa; chocolate e aparelho de som.</p>	Mensurar os construtos.

---

\*Atividades interventivas adaptadas de Linley e Joseph (2004), Seligman (2002) e Snyder e Lopez (2005).

## DESCRIÇÃO DO PROGRAMA DE INTERVENÇÃO

Como já mencionado, o programa de intervenção foi desenvolvido com os estudantes dos anos 2º A e 3º B (G1 – Intervenção), com o objetivo geral de promover o autoconhecimento e o conhecimento de algumas habilidades pessoais necessárias para que os adolescentes consigam reconhecer suas características positivas e buscar alternativas para potencializar seu bem-estar. Optou-se por realizar o programa de intervenção nos horários de aula, cedidos pela coordenação e com a anuência dos professores das disciplinas nas quais os encontros foram realizados. Vale salientar que a intervenção foi desenvolvida pela própria autora desta pesquisa, e ocorreu nos meses de maio e junho de 2016, com duração de uma hora/aula semanal, totalizando seis encontros. As atividades do programa de intervenção, que serão apresentadas na sequência, foram elaboradas/adaptadas com base em Seligman (2002), Linley e Joseph (2004) e Snyder e Lopez (2005), com vistas ao atendimento dos objetivos específicos.

Em um primeiro momento, houve a apresentação da pesquisadora e do presente estudo e a coleta do pré-teste com a aplicação dos instrumentos EAE-EP (Escala de Autoeficácia para Escolha Profissional), LOT-R Brasil (*Revised Life Orientation Test* Brasil), EAPN (Escala de Afetos Positivos e Negativos) e EFC (Escala de Forças de Caráter). No último encontro houve o fechamento do programa de intervenção, sendo que em dias distintos foi realizada a coleta do pós-teste para os dois grupos (G1 – Intervenção; G2 – Controle).

Com relação à prática da intervenção, os temas Afetos, Otimismo e Forças de Caráter foram trabalhados em dois encontros cada um, em apresentações de slides em *Power Point*. A primeira parte do encontro destinava-se à apresentação do tema, vindo em

seguida uma atividade específica e, por fim, a terceira contava com uma tarefa para ser entregue na semana seguinte, a qual se constituía na introdução do próximo encontro. Salienta-se que as tarefas eram discutidas em sala de aula com os alunos para que eles expusessem as dificuldades encontradas na realização de cada atividade. A seguir, serão apresentadas detalhadamente as atividades realizadas nos encontros de intervenção.

### **PRIMEIRO ENCONTRO DE INTERVENÇÃO: AFETOS**

Foi realizada a apresentação da proposta de intervenção, com o detalhamento dos objetivos e dos procedimentos que seriam adotados no decorrer dos seis encontros. Deste modo, o objetivo dessa ação foi familiarizar os alunos com o programa de intervenção, apresentar a temática e a organização dos encontros, como também ressaltar os benefícios que as atividades propostas poderiam trazer para a promoção do autoconhecimento e para o desenvolvimento de algumas habilidades pessoais necessárias para a potencialização de seu bem-estar. Nesse sentido, pretendeu-se sensibilizar os alunos quanto ao seu envolvimento e participação das atividades e tarefas a serem realizadas durante todo o processo.

A pesquisadora pediu que os alunos organizassem suas carteiras em círculos. Em seguida, utilizando-se de slides, foi realizada uma apresentação que abordava as características gerais dos Afetos, primeiramente instigando os alunos a pensarem e responderem em voz alta a questão “Vocês sabem o que são Afetos?”. Depois disso, os slides traziam: a) a definição de Afetos; b) a definição de Afetos Positivos; c) a definição de Afetos Negativos; d) a atividade que deveria ser feita em sala de aula; e) a tarefa que deveria ser feita em casa e trazida para discussão no próximo encontro.

A conceituação de Afetos se deu à luz da Psicologia Positiva, de forma simples, com vistas a facilitar o entendimento do assunto pelos alunos. Na sequência, a atividade realizada em sala de aula denominada “Pontos Fortes e Pontos Fracos” teve o objetivo de

fazer com que os alunos citassem seus pontos fortes e pontos fracos e refletissem sobre eles. Tal atividade consistia no desenho das mãos direita e esquerda dos alunos em uma folha sulfite. Em cada dedo da mão direita eles deveriam citar seus pontos positivos e nos dedos da mão esquerda os defeitos deles. Foi ressaltado que tanto as características positivas quanto as que consideravam negativas deveriam ser reconhecidas por eles mesmos, e não pelos outros. A atividade teve duração aproximada de 20 minutos.

Ao final, a atividade foi discutida com os alunos, que informaram sobre a dificuldade que tiveram para encontrar suas qualidades. Após essa discussão, foi pedido que eles descrevessem em quais situações os seus pontos positivos poderiam facilitar suas vidas e os negativos dificultá-las. Esse primeiro encontro foi encerrado com a explicação da tarefa do encontro seguinte, denominada “Exercício das três coisas boas”. Seu objetivo foi fazer com que os jovens refletissem sobre as coisas boas que acontecem todos os dias em nossas vidas. Os alunos foram instruídos a escrever em uma folha sulfite, entregue pela pesquisadora, três coisas boas que aconteceram consigo todos os dias até o encontro seguinte, refletindo o porquê de eles considerarem apenas essas três coisas dentre tantas outras que poderiam considerar.

### **SEGUNDO ENCONTRO DE INTERVENÇÃO: AFETOS**

A primeira atividade do segundo encontro foi retomar o conteúdo sobre os Afetos discutidos anteriormente. A partir de uma breve discussão sobre o tema, prosseguiu-se com a tarefa “Exercício das três coisas boas”, que foi feita em casa pelos alunos e trazida para a sala de aula. A discussão sobre a tarefa foi em torno do valor das coisas que acontecem diariamente em nossas vidas e acabam por passar despercebidas. Os jovens foram indagados sobre o que pode ser feito para experimentar mais momentos positivos do que negativos no nosso dia-a-dia e responderam dando exemplos.

A finalização desse encontro se deu com a “Carta para si mesmo – daqui há 10 anos”, atividade que deveria ser feita em casa como tarefa e trazida para discussão no próximo encontro. O objetivo da atividade foi fazer com que os adolescentes realizassem o levantamento de suas expectativas e a explicitar a percepção de si em relação a compromissos futuros. Os alunos receberam uma folha pautada e um envelope. Como se estivesse escrevendo a carta para seu melhor amigo, o jovem deveria abordar assuntos relacionados aos domínios pessoal, familiar e social. Depois de escrita, a carta deveria ser colocada no envelope, com os dados do aluno e ser entregue para a pesquisadora no início do próximo encontro.

### **TERCEIRO ENCONTRO DE INTERVENÇÃO: OTIMISMO**

Conforme combinado anteriormente, os alunos entregaram para a pesquisadora a tarefa “Carta para si mesmo – daqui a 10 anos” no início do terceiro encontro. Deste modo, deu-se início a apresentação de slides em *Power Point* sobre Otimismo. O primeiro slide trazia a questão “Você sabe o que é Otimismo?”, com o objetivo de instigar os alunos a pensarem sobre o tema. Após breve participação de alguns alunos sobre o que eles entendiam por Otimismo, os slides traziam: a) a definição de Otimismo Disposicional; b) a definição de Otimismo; c) a definição de Pessimismo; d) a retomada da tarefa “Carta para si mesmo – daqui a 10 anos”; e por fim, e) a tarefa que deveria ser feita em casa e trazida para discussão no próximo encontro, como havia sido orientado desde o primeiro momento. Como já mencionado, a definição de Otimismo Disposicional, Otimismo e Pessimismo foi elaborada em consonância com a Psicologia Positiva.

A retomada da tarefa sobre a “Carta para si mesmo – daqui a 10 anos” deixou os alunos animados, pois eles puderam expressar suas expectativas pessoais, familiares e sociais em relação ao seu futuro. Os jovens foram informados de que se quisessem ler sua

carta em voz alta para os colegas ou fazer algum comentário sobre o que escreveu poderiam fazê-lo. Apenas dois alunos leram a carta integralmente, e mais alguns comentaram sobre o que escreveram. Dentre os conteúdos redigidos nas cartas, eles se imaginaram formados em suas profissões de interesse, como também trabalhando na sua área. Muitos idealizaram a constituição de uma família com filhos, e até mesmo a preocupação com os pais e irmãos de que ficaram longe por conta da faculdade e do emprego que sonharam.

O encerramento desse encontro se deu com a tarefa “Desejos, possibilidades e realidade”, que deveria ser entregue no próximo encontro sobre Otimismo. Os alunos receberam uma folha pautada para realização da tarefa. A atividade consistia em fazer com que o adolescente relatasse alguns de seus desejos, as possibilidades desses desejos se concretizarem e o que deveria ser feito para que, de fato, se tornassem reais.

#### **QUARTO ENCONTRO DE INTERVENÇÃO: OTIMISMO**

Retomar o conteúdo sobre o Otimismo foi a primeira atividade realizada nesse encontro, visto que a temática foi abordada anteriormente. Houve uma breve discussão sobre o tema, e em seguida eles entregaram a tarefa “Desejos, possibilidades e realidade”. Novamente, a pesquisadora verificou que a tarefa foi cumprida por todos, assim como nas atividades anteriores. Em relação à tarefa, alguns alunos se propuseram a ler a atividade na íntegra e foi discutido coletivamente o quanto estarão empenhados para enfrentar as adversidades para realizarem seus desejos. A maioria dos alunos se pronunciou, não apenas em relação aos seus desejos, mas também sobre sua opinião em relação ao que os outros colegas expuseram.

Para encerrar o encontro, a pesquisadora apresentou a tarefa “As Forças de Caráter no cotidiano”. Os alunos receberam uma folha contendo a descrição das 24 Forças de Caráter e foram orientados a pensar em exemplos de como usar cada uma das 24 forças no

dia-a-dia. Eles foram instruídos de que poderiam utilizar a própria folha para rascunhar os exemplos em que pensassem, ou se quisessem, poderiam utilizar seus próprios cadernos ou materiais para descrever. Também foi informado a eles que para o próximo encontro uma atividade prática com base na lista seria realizada.

#### **QUINTO ENCONTRO DE INTERVENÇÃO: FORÇAS DE CARÁTER**

Respeitando a mesma estrutura anterior, foi iniciada a apresentação de slides sobre o tema do dia. A questão “Vocês sabem o que são Forças de Caráter?”, conteúdo do primeiro slide, instigou os alunos sobre o tema. Nessa discussão, eles se disseram mais familiarizados com a palavra caráter e alguns se manifestaram e explicaram o que eles pensavam ser as Forças de Caráter. A resposta dada com mais frequência por aqueles que se expressaram foi que as Forças de Caráter seriam o que é considerado bom no caráter de cada pessoa. Depois disso, os slides traziam: a) a definição de Forças de Caráter; b) as 24 Forças de Caráter (apenas a nomenclatura, visto que os alunos já possuíam a lista com a descrição); c) a retomada da tarefa “As Forças de Caráter no cotidiano”; e por fim, e) a tarefa que deveria ser feita em casa e trazida para discussão.

Para a retomada da tarefa, a pesquisadora orientou os alunos a se dividirem em dois grupos, de preferência com mais ou menos o mesmo número de integrantes cada. Após se organizarem e com a lista da 24 Forças de Caráter em mãos, foram orientados a elaborar uma encenação de cada força, sendo que cada grupo tinha que escolher 12 forças para a representação. A pesquisadora ajudou os grupos na divisão das forças para que elas não se repetissem nas representações. Realizadas as encenações, pesquisadora e alunos avaliaram e discutiram o quanto os exemplos cotidianos encenados pelo grupo oposto refletiam de maneira clara as Forças de Caráter apresentadas. Quando um dos grupos avaliava que alguma força não era representada de fato na encenação pelo outro grupo, os alunos se

manifestavam e falavam sobre os exemplos que achavam ser os mais adequados. Isso foi feito poucas vezes, visto que os jovens consideraram a atividade fácil.

A finalização do encontro se deu com a tarefa “Minhas forças, meu caráter”. Os alunos foram orientados a organizar suas forças de forma decrescente em uma folha pautada, utilizando a lista das 24 Forças de Caráter. A atividade deveria ser trazida no próximo encontro, que seria o fechamento do programa de intervenção.

### **SEXTO ENCONTRO DE INTERVENÇÃO: FORÇAS DE CARÁTER E FECHAMENTO DO PROGRAMA DE INTERVENÇÃO**

O segundo encontro sobre as Forças de Caráter foi iniciado com uma revisão sobre o construto e em seguida com a atividade “Minhas forças, meu caráter”. Os alunos, com suas forças organizadas de maneira decrescente, fizeram ilustrações ou colagens tendo como base as cinco primeiras forças que julgavam ser as mais desenvolvidas. Após a realização da atividade, foi feita uma breve apresentação dos trabalhos com uma discussão para que as forças mais desenvolvidas continuassem sendo utilizadas e as menos desenvolvidas, para que fossem potencializadas. Nesse momento, os alunos deram exemplos próprios de atitudes que consideravam positivas.

Em seguida, o encerramento do Programa de Intervenção se deu com a atividade “Medo de desafios”, cujo objetivo foi mostrar aos adolescentes que é possível superar os desafios que são colocados e que, por mais que as dificuldades estejam presentes, ao final, com esforço, determinação e objetivos claros, é possível que eles conquistem o desejado. Para a atividade, a pesquisadora levou uma caixa de sapato cheia de papel amassado para que não se percebesse seu conteúdo. Ao fundo da caixa estava um chocolate, enrolado em um bilhete com os dizeres “Coma o chocolate!”. O procedimento adotado foi organizar a turma em círculo e explicar que dentro da caixa havia uma ordem a ser cumprida.

Brincando de passar a caixa para o colega do lado ao som de música, a pesquisadora informou que desligaria o som a qualquer momento, e aquele que ficasse com a caixa teria que cumprir a tarefa do bilhete sem reclamar, independente do que fosse, sem a ajuda de ninguém.

Para não ver com quem estaria a caixa, a pesquisadora ficou de costas e interrompeu a música. Nesse momento, todos ficaram eufóricos para saber que tarefa o colega teria que cumprir. Muito suspense foi feito em torno disso e, finalmente o aluno abriu a caixa e se deparou com a surpresa. Admirados com o conteúdo da caixa, a discussão sobre a atividade girou em torno de os demais colegas se questionaram sobre a expectativa gerada por ter que cumprir uma ordem desconhecida.

Posteriormente, a pesquisadora concluiu o encontro agradecendo a participação e empenho dos alunos em todo o processo da intervenção. Os alunos foram informados pela pesquisadora que a coleta do pós-teste aconteceria no dia seguinte.

## PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DE DADOS

Para atender aos objetivos propostos, foram realizadas as estatísticas descritivas da Escala de Autoeficácia para escolha profissional (EAE-EP), no pré e pós-teste, para a amostra total. Em seguida, comparou-se o desempenho dos Grupos 1 (Intervenção) e 2 (Controle) em relação aos fatores da EAE-EP, no pré e pós-teste, por meio do teste *t* de *Student* de amostra em pares. Salienta-se que a partir do Teorema Central do Limite, quando se torna possível conseguir 30 sujeitos ou mais, por grupo, passa a ser desnecessário se preocupar com a distribuição amostral, tendo em vista que a partir deste número de sujeitos a distribuição tende à normalidade (James, 2004; Mourão Júnior, 2009). Desta forma, não foram executados testes de normalidade, pois a amostra contou com mais de 30 sujeitos, podendo-se então, realizar as análises paramétricas inferenciais.

Outras análises envolveram as estatísticas descritivas dos instrumentos Escala de Afetos Positivos e Negativos (EAPN), *Revised Life Orientation Test Brasil* (LOT-R Brasil) e Escala de Forças de Caráter (EFC), bem como a comparação deles pelo *t* de *Student*, no pré e pós-teste. Ainda, as diferenças entre os sexos foram investigadas por intermédio do teste *t* de *Student*, e as idades pela ANOVA.

## RESULTADOS

Neste momento da tese serão apresentados os resultados das análises estatísticas realizadas com os dados coletados, a partir do alcance dos objetivos propostos para este estudo. Os resultados serão divididos conforme as etapas de análises que foram realizadas no presente estudo.

### RESULTADOS REFERENTES À ESCALA DE AUTOEFICÁCIA PARA ESCOLHA

#### PROFISSIONAL – EAE-EP: TOTAL DE PARTICIPANTES

Inicialmente são apresentadas as estatísticas descritivas e inferenciais em relação aos fatores da Escala de Autoeficácia para escolha profissional (EAE-EP), bem como ao escore total. Posteriormente, serão exibidos os resultados do teste *t* de Student de amostra em pares para avaliar a Autoeficácia para escolha profissional no pré e pós-teste do grupo total. Na Tabela 3 encontram-se os valores mínimos e máximos, as médias e os respectivos desvios padrão para cada um dos fatores da EAE-EP e de seu escore total, como também as diferenças de médias no pré e pós-teste.

Tabela 3. *Mínimos, máximos, médias, desvios padrão e valores de t e p da EAE-EP no pré e pós-teste (N=110).*

		<i>Mín.</i>	<i>Máx.</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Autoavaliação	pré	27	64	18,48	7,52	-0,652	0,516
	pós	36	68	18,65	6,90		
Coleta de Informações Ocupacionais	pré	15	43	7,14	6,10	-1,431	0,155
	pós	16	43	7,34	6,53		
Busca de Informações Profissionais Práticas	pré	14	43	7,00	6,35	-2,082	0,040
	pós	17	44	7,34	6,87		
Planejamento de Futuro	pré	14	32	4,20	4,01	0,424	0,672
	pós	18	32	4,17	3,91		
Escore Total	pré	88	178	136,15	18,47	-1,423	0,157
	pós	103	187	138,81	19,92		

\* significativo ao nível  $p < 0,05$ ; \*\* significativo ao nível  $p < 0,005$

O fator Autoavaliação apresentou a maior média em relação aos demais fatores tanto no pré ( $M=18,48$ ;  $DP=7,522$ ) quanto no pós-teste ( $M=18,65$ ;  $DP=51,56$ ), como pode ser observado na Tabela 3. Segundo o manual, este fator avalia as crenças que os indivíduos possuem em relação às suas capacidades para escolher uma profissão considerando para tal, suas próprias características pessoais, interesses e habilidades em comparação a uma profissão. Já o fator que revelou a menor média foi Planejamento de Futuro (pré-teste  $M=4,20$ ;  $DP=4,017$ ; pós-teste  $M=4,17$ ;  $DP=3,914$ ), demonstrando que os participantes possuem pouco planejamento de ações com vistas a adesão a uma profissão específica e a satisfação para com a escolha. Tal fator se refere ao quanto as pessoas acreditam que podem, no momento da escolha, considerar questões em relação à futura formação acadêmica e profissional, com ênfase no financeiro (Ambiel & Noronha, 2012).

No que se refere ao Escore Total da EAE-EP no pré e pós-teste, ainda na Tabela 3, as médias foram 136,15 ( $DP=18,42$ ) no pré, e 138,81 ( $DP=19,929$ ) no pós-teste. Deste modo, pode-se inferir que a amostra pesquisada parece conhecer as crenças em suas capacidades para se engajar em tarefas relacionadas ao universo profissional, em nível próximo do grupo normativo do EAE-EP.

Para analisar as possíveis diferenças de médias dos fatores da EAE-EP e do escore geral em toda a amostra, o teste  $t$  foi realizado. O único fator que apresentou diferença significativa no pré e pós-teste foi Busca de Informações Profissionais Práticas, com média mais alta no pós-teste ( $M=31,35$ ;  $DP=6,872$ ). Assim, infere-se que para os jovens dessa amostra houve um sutil incremento nos comportamentos e situações em que necessitam buscar conhecimento sobre o universo das profissões após três meses.

## **RESULTADOS REFERENTES À ESCALA DE AUTOEFICÁCIA PARA ESCOLHA**

### **PROFISSIONAL – EAE-EP: GRUPO INTERVENÇÃO**

Com o intuito de comparar os grupos no pré e pós-teste em relação a EAE-EP, recorreu-se ao teste *t* de Student de amostra em pares. Primeiramente, são apresentados os resultados do G1 (Intervenção) e posteriormente os dados referentes ao G2 (Controle) no próximo subtópico. A Tabela 4 dispõe os valores de médias, desvios padrão e valores de *t* e *p* para o G1.

Tabela 4. *Teste t de amostra em pares para o G1 no pré e pós-teste da EAE-EP (n=56).*

		<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Autoavaliação	pré	50,70	6,875	-1,812	0,076
	pós	52,36	6,937		
Coleta de Informações Ocupacionais	pré	30,00	5,893	-1,211	0,231
	pós	31,11	6,687		
Busca de Informações Profissionais Práticas	pré	28,98	7,144	-1,509	0,137
	pós	30,52	6,993		
Planejamento de Futuro	pré	28,98	7,144	-1,509	0,137
	pós	30,52	6,993		
Escore total	pré	133,89	18,489	-1,691	0,096
	pós	138,61	21,744		

\* significativo ao nível  $p < 0,05$ ; \*\* significativo ao nível  $p < 0,005$

Como pode ser observado na Tabela 4, apenas o fator Autoavaliação apresentou significância marginal para o G1 (Intervenção), com média maior no pós-teste ( $M=52,36$ ;  $DP=6,937$ ). O fator avalia as crenças dos indivíduos em relação às suas capacidades para escolher uma profissão a partir do conhecimento de suas próprias características pessoais, interesses, habilidades e opiniões, por intermédio de comparações de suas peculiaridades e valores que uma profissão ou carreira demandam (Ambiel & Noronha, 2012). O teste *t* de Student foi realizado para verificar os fatores com relação à intervenção e o controle antes e depois, tendo em vista o alcance do objetivo da medida da intervenção em Psicologia Positiva e seu impacto na Autoeficácia para a escolha profissional dos jovens da amostra. O resultado do teste *t* é corroborado pelo intervalo de confiança que conta com o zero absoluto em todos os intervalos apresentados, considerando então que a média gerada pela

análise não corresponde à média populacional (Pasquali, 2003). Em todos os fatores nota-se o aumento na média, entretanto, não foi possível comprovar estatisticamente que estas diferenças não se devem ao acaso.

Foi realizada a ANOVA comparando as pontuações nos Grupos Intervenção (G1) e Controle (G2) a partir dos grupos de idades. Os resultados que se seguem são para o G1 com relação às idades 15, 16 e 17 anos, observando-se na Tabela 5 que não houve diferenças estatísticas para os fatores. Entretanto, para o fator Busca de informação a diferença foi marginalmente significativa [ $F(2)=2,975$ ;  $p=0,06$ ], sendo que as diferenças foram analisadas em um teste post-hoc de Tukey, cujo apontamento foi a diferença entre as idades de 15 e 17 anos ( $p=0,052$ ).

Tabela 5. ANOVA, com a escala EAE-EP comparando os grupos de idades de 15, 16 e 17 anos – grupo intervenção

<b>Fator</b>	<b>Antes</b>	<b>Depois</b>
Autoavaliação	$F(3)=0,926$ ; $p>0,05$	$F(3)=0,112$ ; $p>0,05$
Coleta	$F(2)=0,835$ ; $p>0,05$	$F(2)=0,173$ ; $p>0,05$
Busca de informações	$F(2)=1,867$ ; $p>0,05$	$F(2)=2,975$ ; $p=0,06^*$
Planejamento de Futuro	$F(2)=0,275$ ; $p>0,05$	$F(2)=0,416$ ; $p>0,05$
Total	$F(2)=0,023$ ; $p>0,05$	$F(2)=0,249$ ; $p>0,05$

\* significativo ao nível  $p<0,05$ ; \*\* significativo ao nível  $p<0,005$

Para finalizar os resultados referentes ao Grupo Intervenção (G1), também foram realizadas análises de comparação de médias com relação ao sexo. Os resultados seguem na Tabela 6, na qual observa-se que os fatores Coleta e Planejamento obtiveram resultados significativos para a diferença de médias.

Tabela 6. Diferenças de médias entre os sexos para os fatores da EAE-EP

<b>Fator</b>	<b>Período de aplicação</b>	<b>Sexo</b>	<b>M (DP)</b>	<b>t (p)</b>
Autoavaliação	pré	Masculino	50,54 (6,37)	-0,173 ( $p=0,863$ )
		Feminino	50,86 (7,45)	
	pós	Masculino	52,36 (5,58)	0,000 ( $p=1,000$ )
		Feminino	52,36 (8,17)	

(continua)

*(continuação da Tabela 6)*

Coleta	pré	Masculino	28,14 (6,30)	-2,465 ( $p<0,05^*$ )
		Feminino	31,86 (4,88)	
	pós	Masculino	30,93 (5,14)	-0,198 ( $p=0,844$ )
		Feminino	31,29 (8,03)	
Busca	pré	Masculino	28,43 (7,66)	-0,576 ( $p=0,567$ )
		Feminino	29,54 (6,67)	
	pós	Masculino	30,25 (6,54)	-0,284 ( $p=0,777$ )
		Feminino	30,79 (7,52)	
Planejamento	pré	Masculino	23,11 (4,34)	-2,085 ( $p<0,05^*$ )
		Feminino	25,32 (3,56)	
	pós	Masculino	24,54 (3,58)	-0,161 ( $p=0,873$ )
		Feminino	24,71 (4,65)	
Total	pré	Masculino	130,21 (19,63)	-1,506 ( $p=0,138$ )
		Feminino	137,57 (16,82)	
	pós	Masculino	138,07 (17,44)	-0,183 ( $p=0,856$ )
		Feminino	139,14 (25,65)	

\* significativo ao nível  $p<0,05$ ; \*\* significativo ao nível  $p<0,005$

Neste grupo observou-se que os meninos, após a intervenção, desenvolveram-se mais, aproximando suas médias das meninas para os fatores Coleta e Planejamento, tendo em vista que a média dos meninos para o fator Coleta era de 28,14 ( $DP=6,30$ ) no pré-teste, e aumentou para 30,93 ( $DP=5,14$ ) no pós-teste. Esse aumento na pontuação média foi de 2,79 pontos havendo também diminuição no Desvio Padrão, que baixou, diminuindo então a variabilidade da pontuação. Com relação ao fator Planejamento a observação foi semelhante, pois a pontuação dos meninos no pré-teste foi de 23,11 ( $DP=4,34$ ) e no pós-teste foi para 24,54 ( $DP=3,58$ ), seguindo a mesma tendência do fator anterior. Destaca-se que as análises revelaram que no pré-teste a menor pontuação dos meninos para os fatores supracitados foi estatisticamente diferente da pontuação das meninas.

## RESULTADOS REFERENTES À ESCALA DE AUTOEFICÁCIA PARA ESCOLHA

### PROFISSIONAL – EAE-EP: GRUPO CONTROLE

Dando continuidade à análise dos dados, apresentam-se os resultados para as análises realizadas com relação ao Grupo Controle (G2). Realizou-se o teste  $t$  de amostra

em pares para comparar o G2 (Controle) no pré e pós-teste da EAE-EP, porém não foram encontradas diferenças significativas, o que era esperado por eles não terem passado pela intervenção. Os resultados podem ser visualizados na Tabela 7.

Tabela 7. *Teste t de amostra em pares para o G2 no pré e pós-teste da EAE-EP (n=56).*

Fatores EAE-EP		<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Autoavaliação	pré	51,50	8,184	0,681	0,499
	pós	50,74	6,835		
Coleta de Informações Ocupacionais	pré	31,00	6,328	-0,788	0,434
	pós	31,69	6,428		
Busca de Informações Profissionais Práticas	pré	30,87	5,320	-1,421	0,161
	pós	32,22	6,697		
Planejamento de Futuro	pré	25,13	3,919	1,393	0,169
	pós	24,37	3,723		
Escore geral	pré	138,50	18,331	-0,211	0,834
	pós	139,02	18,057		

\* significativo ao nível  $p < 0,05$ ; \*\* significativo ao nível  $p < 0,005$

Como dito anteriormente, observa-se na Tabela 7 que não foram observadas diferenças estatisticamente significativas entre o pré e pós-teste em nenhum dos fatores da EAE-EP para o G2 (controle). Apesar disto, as médias decresceram sutilmente nos fatores Autoavaliação (pré-teste  $M=51,50$ ;  $DP=8,184$ ; pós-teste  $M=50,74$ ;  $DP=6,835$ ) e Planejamento de Futuro (pré  $M=25,13$ ;  $DP=3,919$ ; pós  $M=24,37$ ;  $DP=3,723$ ), e aumentaram levemente em Coleta de Informações Ocupacionais (pré-teste  $M=31,00$ ;  $DP=6,328$ ; pós-teste  $M=31,69$ ;  $DP=6,428$ ), Busca de Informações Profissionais Práticas (pré  $M=30,89$ ;  $DP=5,320$ ; pós  $M=32,22$ ;  $DP=6,697$ ) e no Escore Total (pré  $M=138,50$ ;  $DP=18,331$ ; pós  $M=139,02$ ;  $DP=18,057$ ).

Na Tabela 8 podem ser observados os resultados da anova para as idades de 15, 16 e 17 anos. Verificou-se uma diferença estatística entre os momentos antes (pré-teste) e depois (pós-teste) do fator Autoavaliação, com relação às idades de 15 e 16 anos ( $p < 0,005$ ) e 15 e 17 anos ( $p < 0,05$ ).

Tabela 8. ANOVA, com a escala EAE-EP comparando os grupos de idades de 15, 16 e 17 anos

Fatores EAE-EP	Antes (pré-teste)	Depois (pós-teste)
Autoavaliação	$F(2)=2,187; p>0,05$	$F(2)=6,615; p=0,003^{**}$
Coleta	$F(2)=0,335; p>0,05$	$F(2)=0,628; p>0,05$
Busca de informações	$F(2)=0,158; p>0,05$	$F(2)=0,329; p>0,05$
Planejamento de Futuro	$F(2)=0,502; p>0,05$	$F(2)=3,211; p<0,05^*$
Total	$F(2)=0,271; p>0,05$	$F(2)=2,198; p>0,05$

\* significativo ao nível  $p<0,05$ ; \*\* significativo ao nível  $p<0,005$

Nota-se na Tabela 8 que a média dos sujeitos de 15 anos foi menor do que os outros grupos (44,40). Para o fator Planejamento de futuro também houve diferença significativa para o depois, entre as idades de 16 e 17 anos ( $p<0,05$ ), cuja média dos sujeitos com 17 anos foi menor do que os outros grupos de sujeitos (22,33). Para demais fatores não houve diferença estatisticamente significativa.

Para concluir as análises envolvendo a EAE-EP, para o G2 especificamente, foram realizadas também comparações com relação ao sexo dos respondentes. Estas comparações basearam-se nas diferenças de médias a partir do teste t. Na Tabela 9 são apresentados os dados para o grupo controle (G2).

Tabela 9. Teste t para diferenças de médias da escala EAE-EP com relação ao sexo.

Fator	Período de aplicação	Sexo	M (DP)	t (p)
Autoavaliação	pré	Masculino	52,83 (7,52)	1,292 ( $p=0,202$ )
		Feminino	49,96 (8,78)	
	pós	Masculino	50,45 (5,94)	-0,336 ( $p=0,738$ )
		Feminino	51,08 (7,85)	
Coleta	pré	Masculino	29,00 (6,64)	-0,639 ( $p<0,05^*$ )
		Feminino	33,32 (5,13)	
	pós	Masculino	29,97 (7,12)	-2,192 ( $p<0,05^*$ )
		Feminino	33,68 (4,93)	
Busca	pré	Masculino	30,97 (5,15)	0,140 ( $p=0,889$ )
		Feminino	30,46 (5,61)	
	pós	Masculino	31,83 (6,42)	-0,463 ( $p=0,645$ )
		Feminino	32,68 (7,10)	
Planejamento	pré	Masculino	24,38 (4,41)	-1,534 ( $p=0,131$ )
		Feminino	26,00 (3,12)	

(continua)

*(continuação da Tabela 9)*

Total	pós	Masculino	23,76 (3,99)	-1,309 ( $p=0,196$ )
		Feminino	25,08 (3,31)	
	pré	Masculino	137,17 (18,71)	-0,570 ( $p=0,571$ )
		Feminino	140,04 (18,13)	
	pós	Masculino	136,00 (20,11)	-1,333 ( $p=0,188$ )
		Feminino	142,52 (14,97)	

\* significativo ao nível  $p<0,05$ ; \*\* significativo ao nível  $p<0,005$

Na Tabela 9 é possível observar que foram encontradas diferenças significativas entre os sexos no Grupo Controle (G2) para o fator Coleta, entre meninos e meninas. Infere-se, a partir deste dado, que esta diferença pode ter se dado, justamente, por não ter havido intervenção com este grupo.

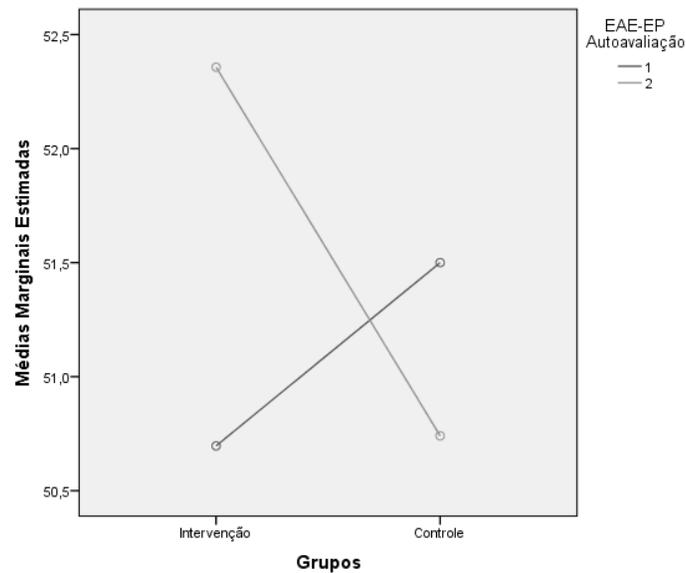
## **RESULTADOS REFERENTES À ESCALA DE AUTOEFICÁCIA PARA ESCOLHA**

### **PROFISSIONAL – EAE-EP: GRUPO INTERVENÇÃO X CONTROLE**

Finalmente, para analisar os resultados referentes aos fatores e ao escore total da EAE-EP antes e depois da intervenção, comparando-se os Grupos Intervenção e Controle, foi utilizado o modelo linear geral, cujos resultados são apresentados a seguir. Destaca-se que estas análises foram realizadas para atingir aos objetivos relacionados aos efeitos da intervenção para o aumento da Autoeficácia para escolha profissional, além de verificar se houveram relações causais entre a intervenção e os construtos.

Primeiramente, foi realizado um teste multivariável, a partir do qual foi verificado o Lambda de Wilks, que varia entre 0 e 1, que tem o objetivo de analisar se há diferença de médias entre os grupos (G1 e G2) para as variáveis. Entretanto, o alto valor indica que não há diferença entre os grupos (0,996). O Rastreamento de Pillai, que detecta a presença de heterogeneidade de covariância, mostrou que os resultados não foram significativos ( $p>0,05$ ) (Field, 2006; Mayers, 2013; Cunha, 2014).

Em seguida, foram realizados os testes de efeitos entre assuntos, para o qual também não houve resultados significativos ( $p > 0,05$ ). Estes testes verificam se a matriz de covariâncias se assemelha a uma matriz identidade (teste de esfericidade de Mauchly), o que não é desejável, pois inviabilizaria as análises. O mesmo resultado foi observado com relação ao teste de contrastes entre assuntos e o teste de efeitos entre assuntos. No segundo teste de efeito entre assuntos, considerando a interceptação é que pode ser observada uma diferença estatisticamente significativa ( $F=7631,501$ ;  $p < 0,001$ ). A Figura 2 apresenta as médias marginais estimadas de EAE-EP, com relação aos Grupos Intervenção e Controle.



*Figura 2.* Médias marginais estimadas para o fator Autoavaliação da EAE-EP. (Fonte: SPSS).

Observa-se na Figura 2 que as médias marginais estimadas são médias aritméticas, calculadas a partir da própria análise de modelo linear generalizado, a partir das quais são calculados os dados para a hipótese de diferenças de médias entre os grupos controle e intervenção. Salienta-se que não houve diferenças estatisticamente significativas, sendo que a Figura 2 permite inferir que as médias marginais estimadas têm diferenças que se devem

ao acaso. Para a EAE-EP Coleta também foi realizado o modelo linear generalizado, que pode ser observado na Figura 3.

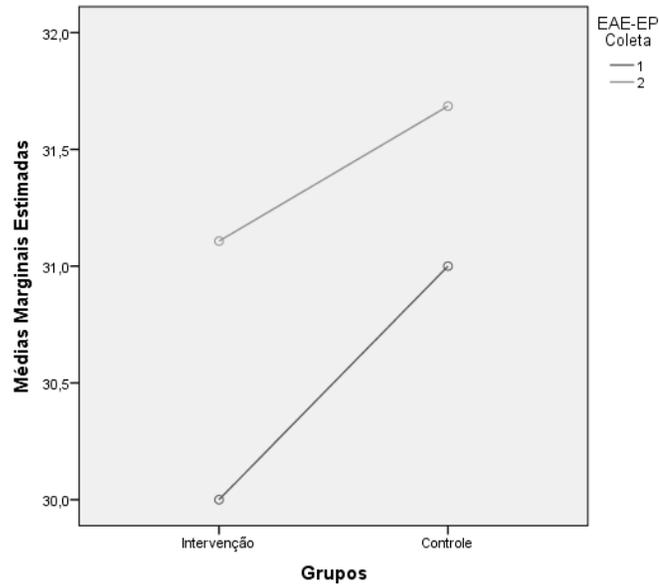


Figura 3. Médias marginais estimadas para o fator Coleta da EAE-EP. (Fonte: SPSS).

Para o teste de multivariáveis, o Rastreamento de Pillai (detecção da presença de heterogeneidade de covariância), mostrou os mesmos resultados anteriormente encontrados ( $p > 0,05$ ) e o Lambda de Wilks, (analisa a diferença de médias entre os grupos), também foi alto (0,982). O teste de esfericidade de Mauchly, que tem o objetivo de verificar a matriz de identidade, também não foi significativo ( $p > 0,05$ ), assim como o teste de efeito entre assuntos e o teste de contraste entre assuntos. Para este fator, o teste de efeito entre assuntos, também foi significativo para a interceptação ( $F=3604,438$ ;  $p < 0,001$ ). Já com relação ao EAE-EP Busca, resultados significativos foram constatados e podem ser observados na Figura 4.

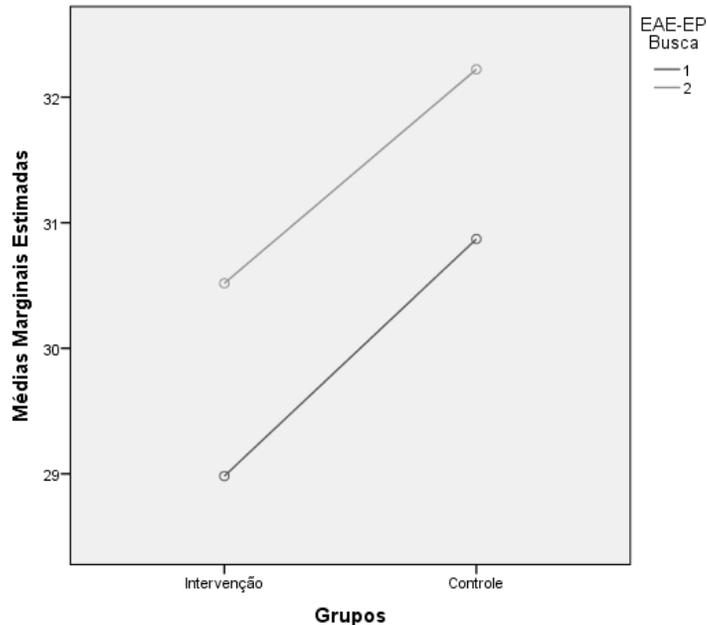
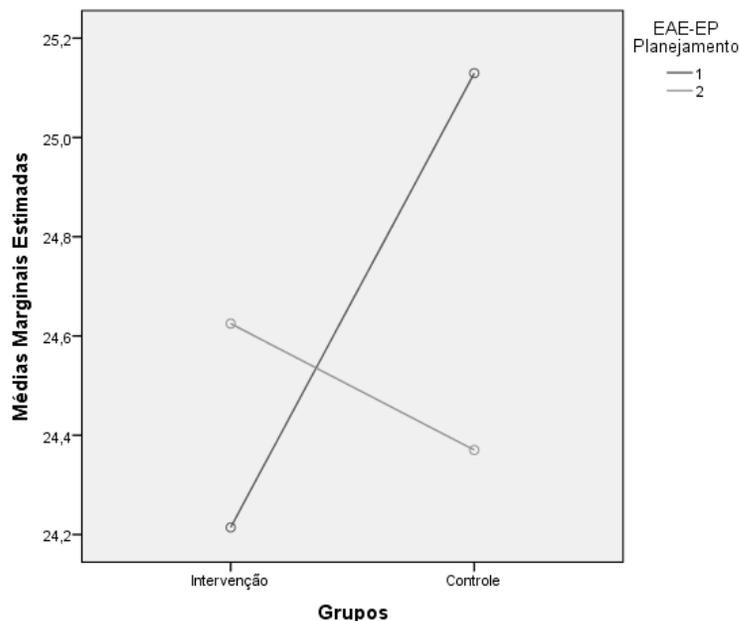


Figura 4. Médias marginais estimadas do fator Busca da EAE-EP. (Fonte SPSS).

Mais uma vez, na Figura 4 observa-se que as médias marginais estimadas estão distantes, corroborando a aceitação da hipótese nula que aponta a ausência de diferença estatística entre as médias dos grupos controle e intervenção com relação aos fatores da EAE-EP. Os dados demonstram que o modelo linear geral corrobora a diferença de médias. Apesar do Lambda de Wilks ter apresentado um valor alto (analisa se há diferença de médias entre os grupos), este dado foi mais baixo que os anteriores e significativo (0,962;  $p < 0,05$ ), o Rastreamento de Pillai, que detecta a presença de heterogeneidade de covariância, também obteve resultado estatisticamente significativo (0,038;  $p < 0,05$ ), apontando para a existência de diferença de média entre as covariáveis. O teste de esfericidade de Mauchly (verificar a matriz de identidade) não apresentou resultados que corroborem uma matriz identidade, permitindo então, a continuação das análises. Com relação ao teste de efeitos entre assuntos, os resultados referentes ao EAE-EP Busca foram significativos ( $p < 0,05$ ), mas o mesmo não ocorreu quando houve a comparação entre os

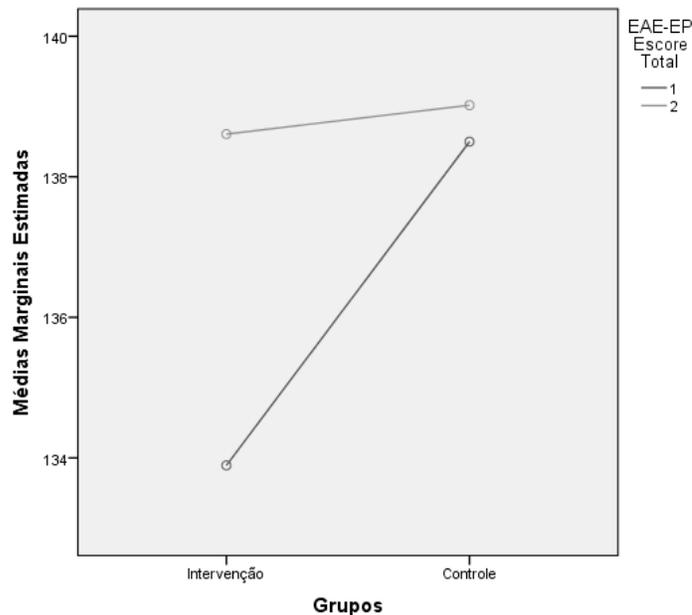
grupos. Para a análise de contraste entre assuntos para o EAE-EP Busca o resultado foi significativo ( $F=4,284$ ;  $p<0,05$ ) e para a interceptação com relação ao teste de efeito entre assuntos considerando o  $F=3440,197$  ( $p<0,001$ ). Continuando os resultados, na Figura 5 é possível observar os dados referentes ao fator Planejamento da EAE-EP. Destaca-se que os objetivos do estudo versam também sobre a necessidade de entender se existem relações causais entre a autoeficácia e a presença da intervenção, comparando-se para tanto, os grupos G1 e G2. O modelo linear generalizado permite a verificação da causalidade (predição) a partir da comparação de médias entre grupos.



*Figura 5.* Médias marginais estimadas do fator Planejamento da EAE-EP.  
(Fonte: SPSS)

Observa-se na Figura 5 que, para o fator Planejamento da EAE-EP, os resultados para o teste de esfericidade de Mauchly (verifica a matriz de identidade), o teste de multivariáveis considerando o Lambda de Wilks (diferenças de médias entre os grupos) e o Rastreamento de Pillai (presença de heterogeneidade de covariância), o teste de efeitos e contraste entre assuntos, foram todos não significativos ( $p>0,05$ ), conjecturando a hipótese

de que não há diferença de médias. Apenas no segundo teste de efeito entre assuntos, considerando a interceptação é que houve diferença estatisticamente significativa ( $F=5675,416; p<0,001$ ). Finalizando, na Figura 6 podem ser observados os resultados para as médias marginais estimadas considerando o Escore Total da EAE-EP.



*Figura 6.* Médias marginais estimadas do Escore Total da EAE-EP.  
(Fonte: SPSS)

Visualiza-se na Figura 6 o mesmo tipo de resultado encontrado nos demais fatores citados anteriormente, com relação ao Escore Total da EAE-EP, sendo que o teste de multivariáveis com relação ao Lambda de Wilks (diferença de médias entre os grupos) e o Rastreamento de Pillai (presença de heterogeneidade de covariância) não foi significativo ( $p>0,05$ ), indicando não haver diferenças de médias. O resultado também se repetiu com relação ao teste de esfericidade de Mauchly (matriz de identidade) e para o teste de efeito e contraste entre assuntos. Para o teste de efeito entre assuntos considerando a interceptação, observou-se um resultado estatisticamente significativo para a escala como um todo ( $F=7574,952; p<0,001$ ).

**RESULTADOS REFERENTES À ESCALA DE AFETOS POSITIVOS E  
NEGATIVOS – EAPN: GRUPO INTERVENÇÃO**

Com relação a esta escala, que trata dos Afetos Positivos e Negativos, também foi realizada uma análise ANOVA buscando comparar os grupos de idade dos sujeitos com relação ao fator Afetos Positivos da escala EAPN, na situação de Intervenção (G1), os resultados não demonstraram diferenças estatisticamente significativas para o antes (pré-teste) [ $F(2)=0,443$ ;  $p>0,05$ ], nem para o depois (pós-teste) [ $F(2)=0,367$ ;  $p>0,05$ ]. Para o fator Afetos Negativos os resultados foram semelhantes, nem o antes foi significativo [ $F(2)=0,743$ ;  $p>0,05$ ], nem o depois [ $F(2)=0,369$ ;  $p>0,05$ ]. Para a situação de Controle (G2), em relação ao fator Afetos Positivos, também não houve resultados significativos antes [ $F(2)=0,710$ ;  $p>0,05$ ], e depois [ $F(2)=0,626$ ;  $p>0,05$ ], sendo que o mesmo ocorreu para os Afetos Negativos antes [ $F(2)=0,397$ ;  $p>0,05$ ] e depois [ $F(2)=1,820$ ;  $p>0,05$ ]. Os resultados podem ser observados na Tabela 10.

Tabela 10. Comparação de médias emparelhadas antes e depois da intervenção – EAPN.

<b>EAPN (Período)</b>	<b>M (DP)</b>	<b>r</b>	<b>Diferença entre as Médias (DP)</b>	<b>IC (Inferior; Superior)</b>	<b>t</b>
Afetos Positivos (Antes)	37,40 (6,07)	0,523 ( $p<0,001^{**}$ )	-0,391 (5,78)	-1,484; 0,702	-0,709 ( $p=0,480$ )
Afetos Positivos (Depois)	37,79 (5,75)				
Afetos Negativos (Antes)	30,82 (7,58)	0,426 ( $p<0,001^{**}$ )	0,391 (8,02)	-1,126; 1,908	0,511 ( $p=0,611$ )
Afetos Negativos (Depois)	30,43 (7,40)				

\* significativo ao nível  $p<0,05$ ; \*\* significativo ao nível  $p<0,005$

Foram realizadas análises de comparação de médias (teste *t*) para amostras emparelhadas com os dados referentes aos Afetos Positivos e Negativos (EAPN), cujos resultados são observados na Tabela 10. Nela é possível notar que os Afetos Positivos antes e depois, assim como os Afetos Negativos para as mesmas situações obtiveram correlações positivas e significativas. Ao observar as médias verifica-se um aumento na média dos afetos positivos de 0,39 do antes para o depois da intervenção e para os afetos negativos houve uma diminuição de 0,39 pontos. Entretanto, pode-se entender que esse aumento e essa diminuição foram discretas, o que foi corroborado pelo Intervalo de Confiança, que contém o zero, e pelo teste *t*, que foi inferior a  $\pm 1,96$  e não foi significativo ( $p > 0,05$ ). Estas análises confirmaram que a pequena diferença pode se dever ao acaso. Dando continuidade aos dados referentes aos Afetos Positivos e Negativos, os resultados sobre as diferenças de sexo podem ser observados na Tabela 11.

Tabela 11. *Diferenças de médias para os Grupos Intervenção e Controle, considerando o sexo dos respondentes para a EAPN.*

Grupo	Fatores	Momento	Sexo	M (DP)	t (p)
Intervenção	Afetos Positivos	pré-teste	Masculino	37,96 (5,16)	0,896 ( $p=0,374$ )
			Feminino	36,43 (7,45)	
		pós-teste	Masculino	37,89 (5,13)	0,985 ( $p=0,329$ )
			Feminino	36,29 (6,94)	
	Afetos Negativos	pré-teste	Masculino	28,07 (8,11)	-2,457 ( $p < 0,05^*$ )
			Feminino	33,14 (7,31)	
		pós-teste	Masculino	29,71 (6,30)	-0,423 ( $p=0,674$ )
			Feminino	30,57 (8,68)	
Controle	Afetos Positivos	pré-teste	Masculino	38,45 (5,68)	1,152 ( $p=0,254$ )
			Feminino	36,64 (5,82)	
		pós-teste	Masculino	38,41 (5,47)	-0,154 ( $p=0,878$ )
			Feminino	38,64 (5,24)	
	Afetos Negativos	pré-teste	Masculino	29,03 (5,13)	-2,318 ( $p < 0,05^*$ )
			Feminino	33,36 (8,39)	
		pós-teste	Masculino	27,79 (6,64)	-3,480 ( $p < 0,005^{**}$ )
			Feminino	34,12 (6,68)	

\* resultado significativo a  $p < 0,05$ ; \*\* resultado significativo a  $p < 0,005$ .

No que se refere à Tabela 11, com relação à análise de diferenças de médias para os sexos dos respondentes, feita a partir do teste *t*, observou-se para a escala EAPN, que houve diferença com relação aos afetos negativos entre os meninos e meninas no pré-teste para o Grupo Intervenção (G1), tendo as meninas uma média maior do que os meninos. Já no Grupo Controle (G2), as diferenças foram entre os meninos e meninas no pré e pós-teste com relação ao mesmo fator, Afetos Negativos. Em ambos os momentos as meninas pontuaram mais do que os meninos.

## **RESULTADOS REFERENTES AO *REVISED LIFE ORIENTATION***

### ***TEST BRASIL - LOT-R-BRASIL***

Para a escala LOT-R foram realizadas as mesmas comparações, com base na ANOVA, com os fatores Otimismo e Pessimismo, com relação às idades de 15, 16 e 17 anos, para ambos os grupos. O primeiro fator, Otimismo, no Grupo Intervenção (G1) não houve diferença estatística em nenhum dos momentos de aplicação, antes (pré-teste) [ $F(2)=0,255$ ;  $p>0,05$ ] ou depois da intervenção (pós-teste) [ $F(2)=0,652$ ;  $p>0,05$ ]. Para o fator Pessimismo, no Grupo 1 antes [ $F(2)=2,468$ ;  $p>0,05$ ] e depois [ $F(2)=0,120$ ;  $p>0,05$ ] da Intervenção, também não apresentaram-se resultados significativos. Já com relação ao Grupo Controle, comparando-se o fator Otimismo entre as idades, o resultado foi semelhante, ou seja, não houve diferenças significativas nem antes [ $F(2)=0,095$ ;  $p>0,05$ ] e depois [ $F(2)=0,411$ ;  $p>0,05$ ]. Para o fator Pessimismo o resultado se repetiu, sem diferenças significativas para o Grupo Controle antes [ $F(2)=0,075$ ;  $p>0,05$ ] e depois [ $F(2)=0,374$ ;  $p>0,05$ ]. Já os resultados das análises, teste *t*, para esta escala, podem ser verificados na Tabela 12.

Tabela 12. *Comparação de médias antes e depois da intervenção – LOT-R Brasil*

LOT-R Brasil (Período)	M (DP)	r	Diferenças entre as Médias (DP)	IC (Inferior; Superior)	t
Otimismo (Antes)	11,22 (2,38)	0,494	-0,064	-0,511;	-0,282
Otimismo (Depois)	11,28 (2,31)	(p<0,001**)	(2,36)	0,384	(p=0,778)
Pessimismo (Antes)	7,25 (2,94)	0,418	-0,336	-0,921;	-1,140
Pessimismo (Depois)	7,58 (2,78)	(p<0,001**)	(3,09)	0,249	(p=0,257)

\* significativo ao nível  $p<0,05$ ; \*\* significativo ao nível  $p<0,005$

Em referência à Tabela 12, verifica-se que, mais uma vez, que foram obtidas correlações positivas e estatisticamente significativas, contudo, a diferença de médias revelou aumento e diminuição discretos, cujos resultados do Intervalo de Confiança e o teste  $t$  demonstraram que esta mudança de médias pode ter sido devida ao acaso. Com relação às comparações para os sexos dos respondentes, os resultados para ambos os grupos encontram-se na Tabela 13.

Tabela 13. *Diferenças de médias para os Grupos Intervenção e Controle, considerando o sexo dos respondentes para a escala LOT-R-Brasil.*

Grupo	Fatores	Momento	Sexo	M (DP)	t (p)
Intervenção	Otimismo	pré-teste	Masculino	11,18 (2,22)	-0,588 (p=0,559)
			Feminino	11,54 (2,31)	
	Pós-teste	Masculino	11,18 (2,24)	-0,381 (p=0,704)	
		Feminino	11,43 (2,64)		
	Pessimismo	pré-teste	Masculino	7,32 (3,04)	0,612 (p=0,543)
			Feminino	6,86 (2,62)	
Pós-teste	Masculino	7,93 (2,65)	0,882 (p=0,382)		
	Feminino	7,32 (2,49)			
Controle	Otimismo	pré-teste	Masculino	11,31 (2,23)	0,738 (p=0,464)
			Feminino	10,80 (2,84)	
	Pós-teste	Masculino	10,93 (2,28)	-1,181 (p=0,243)	
		Feminino	11,64 (2,09)		
	Pessimismo	pré-teste	Masculino	7,10 (2,79)	-0,776 (p=0,441)
			Feminino	7,76 (3,41)	
Pós-teste	Masculino	8,03 (2,89)	1,312 (p=0,195)		
	Feminino	6,96 (3,11)			

\* resultado significativo a  $p<0,05$ ; \*\* resultado significativo a  $p<0,005$ .

Na Tabela 13, observa-se que não houve diferenças estatisticamente significativas para os meninos e meninas em nenhuma das etapas. Ressalta-se que não houve diferenças para nenhum dos grupos.

### RESULTADOS REFERENTES À ESCALA DE FORÇAS DE CARÁTER – EFC

Os resultados da escala EFC seguem na Tabela 14. Nesta é possível constatar que diferença estatisticamente significativa foi observada em relação ao fator Autenticidade entre as idades de 15, 16 e 17 anos para o momento após a intervenção, observando-se as diferenças, após o teste post-hoc de Tukey, entre as idades de 16 e 15 anos ( $p < 0,02$ ). Também foi observada diferença para o fator Justiça, no momento após a intervenção, cujas diferenças apresentadas também foram entre as idades de 15 e 16 anos ( $p < 0,02$ ). O fator Perdão apresentou diferenças com relação às idades de 15 e 16 ( $p < 0,02$ ) e 15 e 17 anos ( $p < 0,05$ ). O fator Autorregulação obteve diferenças significativas também entre as idades 15 e 16 ( $p < 0,05$ ) e 15 e 17 ( $p = 0,052$ ). Já Espiritualidade apresentou diferenças entre as idades 16 e 17 anos ( $p < 0,05$ ).

Tabela 14. ANOVA, com a escala EFC comparando as idades de 15, 16 e 17 anos – Grupo Intervenção (G1) e Controle (G2).

Grupo	Fator	Antes	Depois
Intervenção	Criatividade	$F(2)=0,067; p=0,936$	$F(2)=0,647; p=0,528$
	Curiosidade	$F(2)=0,911; p=0,409$	$F(2)=0,961; p=0,389$
	Pensamento crítico	$F(2)=1,207; p=0,307$	$F(2)=0,654; p=0,524$
	Amor pela aprendizagem	$F(2)=0,722; p=0,491$	$F(2)=0,637; p=0,533$
	Sensatez	$F(2)=0,655; p=0,524$	$F(2)=0,424; p=0,657$
	Autenticidade	$F(2)=0,546; p=0,583$	$F(2)=4,286; p < 0,05^*$
	Bravura	$F(2)=0,632; p=0,536$	$F(2)=0,077; p=0,926$
	Persistência	$F(2)=0,776; p=0,466$	$F(2)=0,637; p=0,533$
	Vitalidade	$F(2)=2,096; p=0,133$	$F(2)=0,162; p=0,851$
	Bondade	$F(2)=0,344; p=0,711$	$F(2)=1,526; p=0,227$
	Amor	$F(2)=0,110; p=0,896$	$F(2)=0,092; p=0,912$
	Inteligência Social	$F(2)=0,817; p=0,447$	$F(2)=0,238; p=0,789$

(continua)

(continuação da tabela 14)

	Justiça	$F(2)=0,503; p=0,608$	$F(2)=4,136; p<0,05^*$
	Liderança	$F(2)=2,567; p=0,087$	$F(2)=0,748; p=0,478$
	Coletividade	$F(2)=0,666; p=0,518$	$F(2)=1,863; p=0,166$
	Perdão	$F(2)=0,916; p=0,407$	$F(2)=4,353; p<0,02^*$
	Modéstia	$F(2)=0,653; p=0,525$	$F(2)=1,494; p=0,234$
	Prudência	$F(2)=0,162; p=0,851$	$F(2)=0,050; p=0,952$
	Ar	$F(2)=0,581; p=0,563$	$F(2)=3,477; p<0,05^*$
	Apreciação da beleza	$F(2)=0,945; p=0,395$	$F(2)=0,988; p=0,379$
	Gratidão	$F(2)=0,633; p=0,535$	$F(2)=1,789; p=0,177$
	Otimismo (perseverança)	$F(2)=0,954; p=0,392$	$F(2)=2,155; p=0,126$
	Humor	$F(2)=0,164; p=0,849$	$F(2)=0,659; p=0,522$
	Espiritualidade	$F(2)=3,809; p<0,03^*$	$F(2)=1,272; p=0,289$
	Criatividade	$F(2)=0,595; p=0,555$	$F(2)=1,969; p=0,150$
	Curiosidade	$F(2)=0,402; p=0,671$	$F(2)=0,671; p=0,516$
	Pensamento crítico	$F(2)=0,049; p=0,952$	$F(2)=1,091; p=0,344$
	Amor pela aprendizagem	$F(2)=0,031; p=0,970$	$F(2)=0,174; p=0,841$
	Sensatez	$F(2)=0,398; p=0,674$	$F(2)=1,455; p=0,243$
	Autenticidade	$F(2)=1,145; p=0,326$	$F(2)=0,155; p=0,857$
	Bravura	$F(2)=1,171; p=0,319$	$F(2)=1,336; p=0,272$
	Persistência	$F(2)=0,044; p=0,957$	$F(2)=0,698; p=0,502$
	Vitalidade	$F(2)=0,941; p=0,397$	$F(2)=4,189; p<0,03^*$
	Bondade	$F(2)=0,080; p=0,923$	$F(2)=0,872; p=0,424$
	Amor	$F(2)=1,703; p=0,193$	$F(2)=0,205; p=0,815$
Controle	Inteligência Social	$F(2)=0,490; p=0,616$	$F(2)=0,114; p=0,892$
	Justiça	$F(2)=0,284; p=0,754$	$F(2)=0,090; p=0,914$
	Liderança	$F(2)=0,144; p=0,866$	$F(2)=1,345; p=0,270$
	Coletividade	$F(2)=0,225; p=0,800$	$F(2)=0,233; p=0,793$
	Perdão	$F(2)=2,171; p=0,125$	$F(2)=6,563; p<0,005^{**}$
	Modéstia	$F(2)=0,593; p=0,557$	$F(2)=0,162; p=0,851$
	Prudência	$F(2)=1,687; p=0,195$	$F(2)=2,362; p=0,105$
	Autorregulação	$F(2)=0,843; p=0,436$	$F(2)=2,548; p=0,088$
	Apreciação da beleza	$F(2)=0,434; p=0,650$	$F(2)=0,014; p=0,986$
	Gratidão	$F(2)=0,535; p=0,589$	$F(2)=1,623; p=0,208$
	Otimismo (perseverança)	$F(2)=0,316; p=0,731$	$F(2)=0,930; p=0,401$
	Humor	$F(2)=0,095; p=0,910$	$F(2)=0,122; p=0,885$
	Espiritualidade	$F(2)=1,441; p=0,246$	$F(2)=1,320; p=0,276$

\* significativo ao nível  $p<0,05$ ; \*\* significativo ao nível  $p<0,005$ 

Na mesma Tabela 14 são encontrados os resultados para o Grupo Controle (G2), na comparação entre as idades mencionadas anteriormente. Foram encontradas diferenças no fator Vitalidade, entre as idades de 15 e 17 anos ( $p<0,02$ ). Para o fator Perdão as diferenças encontradas foram entre as idades de 15 e 16 anos ( $p<0,02$ ) e 15 e 17 anos ( $p<0,003$ ).

A comparação de médias também foi realizada com a escala EFC. Os resultados, antes e depois da intervenção, podem ser verificados na Tabela 15. Foram observadas diferenças significativas em alguns fatores, como é apresentado a seguir.

Tabela 15. *Comparação de médias antes e depois da intervenção – EFC.*

<b>EFC (Período)</b>	<b>M (DP)</b>	<b>r</b>	<b>Diferenças entre as Médias (DP)</b>	<b>IC (Inferior; Superior)</b>	<b>t</b>
Criatividade (Antes)	6,60 (2,29)	0,262 ( $p \leq 0,006^{**}$ )	-1,472 (3,00)	-2,040; -0,905	-5,142 ( $p < 0,001^{**}$ )
Criatividade (Depois)	8,07 (2,62)				
Curiosidade (Antes)	9,17 (2,13)	0,396 ( $p < 0,001^{**}$ )	-0,027 (2,16)	-0,435; 0,381	-0,132 ( $p = 0,895$ )
Curiosidade (Depois)	9,20 (1,75)				
Pensamento Crítico (Antes)	7,59 (2,36)	-0,032 ( $p = 0,738$ )	-1,481 (3,00)	-2,048; -0,914	-5,179 ( $p < 0,001^{**}$ )
Pensamento Crítico (Depois)	9,07 (1,76)				
Amor à aprendizagem (Antes)	7,92 (2,22)	0,212 ( $p < 0,05^*$ )	-0,600 (3,03)	-1,173; -0,026	-2,073 ( $p < 0,05^*$ )
Amor à aprendizagem (Depois)	8,52 (2,59)				
Sensatez (Antes)	7,30 (2,72)	0,375 ( $p < 0,001^{**}$ )	0,572 (3,01)	0,002; 1,143	1,990 ( $p < 0,05^*$ )
Sensatez (Depois)	6,72 (2,67)				
Autenticidade (Antes)	8,16 (2,30)	0,374 ( $p < 0,001^{**}$ )	-0,536 (2,44)	-0,998; -0,074	-2,301 ( $p < 0,05^*$ )
Autenticidade (Depois)	8,70 (2,04)				
Bravura (Antes)	7,77 (2,28)	0,318 ( $p < 0,001^{**}$ )	-0,472 (2,56)	-0,958; 0,012	-1,930 ( $p < 0,057$ )
Bravura (Depois)	8,25 (2,11)				
Persistência (Antes)	8,59 (2,31)	0,335 ( $p < 0,001^{**}$ )	-0,400 (2,46)	-0,866; 0,066	-1,702 ( $p = 0,092$ )
Persistência (Depois)	8,99 (1,92)				

(continua)

*(continuação da Tabela 15)*

Vitalidade (Antes)	7,95 (2,49)	0,551 ( $p < 0,001^{**}$ )	-0,955 (2,29)	-1,388; -0,521	-4,360 ( $p < 0,001^{**}$ )
Vitalidade (Depois)	8,91 (2,34)				
Bondade (Antes)	8,81 (2,32)	0,423 ( $p < 0,001^{**}$ )	-0,218 (2,35)	-0,664; 0,228	-0,970 ( $p = 0,334$ )
Bondade (Depois)	9,03 (2,05)				
Amor (Antes)	8,39 (2,66)	0,449 ( $p < 0,001^{**}$ )	-0,209 (2,80)	-0,739; 0,321	-0,782 ( $p = 0,436$ )
Amor (Depois)	8,60 (2,67)				
Inteligência Social (Antes)	7,79 (2,44)	0,495 ( $p < 0,001^{**}$ )	0,100 (2,28)	-0,332; 0,532	0,459 ( $p = 0,647$ )
Inteligência Social (Depois)	7,69 (2,05)				
Justiça (Antes)	8,69 (2,26)	0,455 ( $p < 0,001^{**}$ )	-0,636 (2,13)	-1,040; -0,233	-3,124 ( $p < 0,005^*$ )
Justiça (Depois)	9,33 (1,74)				
Liderança (Antes)	7,03 (2,35)	0,468 ( $p < 0,001^{**}$ )	-0,382 (2,40)	-0,836; 0,072	-1,666 ( $p = 0,099$ )
Liderança (Depois)	7,41 (2,30)				
Coletividade (Antes)	7,51 (2,23)	0,405 ( $p < 0,001^{**}$ )	-0,400 (2,32)	-0,839; 0,039	-1,806 ( $p = 0,074$ )
Coletividade (Depois)	7,91 (2,00)				
Perdão (Antes)	5,78 (3,22)	0,300 ( $p < 0,001^{**}$ )	-1,48 (3,62)	-2,167; -0,797	-4,286 ( $p < 0,001^{**}$ )
Perdão (Depois)	7,26 (2,89)				
Modéstia (Antes)	8,57 (2,16)	0,341 ( $p < 0,001^{**}$ )	-0,309 (2,27)	-0,739; 0,121	-1,426 ( $p = 0,157$ )
Modéstia (Depois)	8,88 (1,76)				
Prudência (Antes)	8,65 (2,46)	0,425 ( $p < 0,001^{**}$ )	-0,545 (2,35)	-0,990; -0,101	-2,432 ( $p < 0,05^*$ )
Prudência (Depois)	9,19 (1,80)				
Apreciação da Beleza (Antes)	5,75 (1,64)	0,523 ( $p < 0,001^{**}$ )	0,345 (1,57)	0,048; 0,643	2,298 ( $p < 0,05^*$ )
Apreciação da Beleza (Depois)	5,41 (1,57)				

*(continua)*

(continuação da Tabela 15)

Gratidão (Antes)	9,24 (2,50)	0,537	-0,227	-0,664;	-1,030
Gratidão (Depois)	9,46 (2,28)	( $p<0,001^{**}$ )	(2,31)	0,210	( $p=0,305$ )
Perseverança (Antes)	8,41 (2,84)	0,502	-0,773	-1,260;	-3,146
Perseverança (Depois)	9,18 (2,19)	( $p<0,001^{**}$ )	(2,57)	-0,286	( $p<0,005^*$ )
Humor (Antes)	8,49 (2,41)	0,544	-0,009	-0,426;	-0,043
Humor (Depois)	8,50 (2,19)	( $p<0,001^{**}$ )	(2,20)	0,408	( $p=0,966$ )
Espiritualidade (Antes)	7,75 (2,91)	0,432	-1,01 (2,99)	-1,584;	-3,569
Espiritualidade (Depois)	8,77 (2,69)	( $p<0,001^{**}$ )		-0,453	( $p\leq 0,001^{**}$ )
Autorregulação (Antes)	6,36 (2,66)	0,344	-1,22 (2,94)	-1,784;	-4,371
Autorregulação (Depois)	7,59 (2,47)	( $p<0,001^{**}$ )		-0,671	( $p<0,001^{**}$ )

\* significativo ao nível  $p<0,05$ ; \*\* significativo ao nível  $p<0,005$

É possível observar na Tabela 15 que apenas as medidas emparelhadas do fator Pensamento Crítico não obtiveram correlação significativa ( $r=-0,032$ ;  $p=0,738$ ). As correlações dos outros fatores foram todas significativas estatisticamente ( $p<0,05$ ) e variaram de valores considerados baixos (0,212) a valores considerados moderados a altos (0,551). Os valores mais fortes foram Vitalidade ( $r=0,551$ ;  $p<0,001$ ); Gratidão ( $r=0,537$ ;  $p<0,001$ ); Perseverança ( $r=0,502$ ;  $p<0,001$ ); Humor ( $r=0,544$ ;  $p<0,001$ ), da escala EFC.

Com relação ao teste de comparação de médias emparelhadas (teste  $t$ ) pode-se observar que alguns fatores obtiveram diferenças com relação às médias dos fatores, relativas às aplicações antes e depois da intervenção. Os fatores que obtiveram resultados significativos para a diferença de médias foram: Criatividade; Pensamento Crítico; Amor à aprendizagem; Sensatez; Autenticidade; Vitalidade; Justiça; Perdão; Prudência; Autorregulação; Apreciação da Beleza; Perseverança; e Espiritualidade. Em todos os

fatores houve aumento com relação à média do antes, exceto com relação à Sensatez que diminuiu, de 7,30 para 6,72; e a Autenticidade que teve um aumento tímido, de 8,16 a 8,70.

Finalmente, foram analisadas as diferenças de médias entre os sexos, masculino e feminino, para a escala EFC. As diferenças foram apontadas apenas com relação aos meninos e meninas no pré-teste para o fator Criatividade ( $t=2,234$ ;  $p<0,05$ ), no qual os meninos obtiveram maior média do que as meninas.

## DISCUSSÃO

Para atingir os objetivos de análise dos efeitos dos outros construtos na Autoeficácia para escolha profissional, dos Afetos Positivos e Negativos, do Otimismo Disposicional e das Forças de Caráter, foram realizadas aplicações de alguns instrumentos voltados à Avaliação Psicológica, assim como a realização de um Processo de Intervenção baseado na Psicologia Positiva. Dessa forma, todas as etapas deste estudo voltaram-se a buscar a constatação do possível impacto para a Autoeficácia na escolha profissional de adolescentes dos segundos e terceiros anos do Ensino Médio de uma escola particular de uma cidade do interior do estado de São Paulo. Também, se buscou verificar se haveriam relações causais ou preditivas entre a Intervenção e os construtos avaliados, como também verificar a replicabilidade do Programa de Intervenção em amostras variadas.

A partir das análises, foram encontradas algumas relações e diferenças de médias estatisticamente significativas. A discussão dar-se-á no sentido de passar por estas análises e trilhar o caminho acerca da intervenção e quais as possíveis razões para que os resultados, em sua maioria, não corroborassem diretamente com as hipóteses, que versavam sobre o aumento da Autoeficácia para a escolha profissional.

Começando pela EAE-EP, instrumento que mensura a Autoeficácia para escolha profissional, definida como as crenças dos indivíduos em relação à própria capacidade de se envolver/engajar em tarefas relativas à escolha profissional (Lent et al., 1994; Ambiel & Noronha, 2012), observaram-se diferenças para o fator Busca de Informações Profissionais Práticas para o pré e o pós-teste em ambos os grupos. Tal fator avalia as crenças das pessoas em relação às informações importantes sobre o mundo do trabalho que podem ser obtidas. Com relação ao G1 - Intervenção, foi realizada uma ANOVA, que detectou diferenças para o mesmo fator entre as idades de 15, 16 e 17 anos, avaliadas neste estudo.

Além do teste *t* que verificou diferenças entre meninos e meninas, que pontuaram mais alto no fator Coleta quanto ao pré-teste. O fator Coleta de Informações Ocupacionais da EAE-EP avalia o quanto os indivíduos acreditam que podem buscar informações efetivas sobre as profissões, utilizando-se de diversos meios e estratégias, como por exemplo, realizar pesquisas na internet e participar de cursos ou palestras sobre a profissão almejada (Ambiel & Noronha, 2012). Tal resultado pode ter ocorrido devido ao fato de que, com o Programa de Intervenção, os estudantes passaram a acreditar que são capazes de se engajar em tarefas para conhecer as profissões utilizando-se dos inúmeros meios de comunicação disponíveis, listar as profissões que tenham mais afinidade e as metas para alcançá-la, como também quais universidades oferecem o curso almejado e o que fazer para ingressarem e concluírem-no com sucesso.

Com relação ao G2 – Controle, foram encontradas diferenças de médias quanto aos fatores Autoavaliação e Planejamento de Futuro em uma ANOVA. O fator Autoavaliação se refere às crenças dos indivíduos sobre suas capacidades de escolha de uma profissão a partir do conhecimento de suas próprias características pessoais, enquanto que Planejamento de Futuro avalia o quanto as pessoas acreditam poder considerar questões referentes à futura formação e atuação no mento da escolha profissional (Ambiel & Noronha, 2012). Esse dado sugere que os jovens do Grupo Controle, ao responderem o instrumento, ficaram mais críticos quando à sua postura em avaliar suas próprias capacidades de escolha por uma profissão ou carreira, como também suas opiniões, interesses e habilidades. Além disso, o teste *t* apontou o mesmo resultado do G1 (Intervenção) para o fator Coleta (avalia o quanto as pessoas acreditam que podem, de modo organizado e efetivo, buscar informações sobre as profissões, utilizando-se de diferentes caminhos e estratégias de ação) que obteve um aumento leve da média, tendo as meninas pontuação mais alta do que os meninos no pré-teste. Supõe-se, com tal resultado,

que as meninas se sentiam mais engajadas do que os meninos antes da Intervenção, a qual as deixaram mais atentas aos pontos que requerem mais empenho para se organizar em relação às profissões.

Para este mesmo instrumento EAE-EP, com vistas ao objetivo das relações causais, foi realizada a análise de Modelo Linear Generalizado. Contudo, não houve nenhum resultado significativo, quanto à comparação das médias do G1 - Intervenção e G2 - Controle para os fatores e para o Escore Total, sendo este responsável por fornecer uma estimativa geral da crença do indivíduo em sua capacidade para se engajar em tarefas relacionadas à escolha profissional (Ambiel & Noronha, 2012). Este fato não tira o poder da Intervenção em Psicologia Positiva, tendo em vista que muitas vezes o intervalo de tempo para a aplicação do pré e do pós-teste é curto e neste caso, o intervalo foi de um dia apenas, fato que pode ter permitido aos adolescentes “aprenderem” a responder o teste (Pasquali, 2003). Outro elemento incluso nesta questão é que a Autoeficácia para escolha profissional é um construto firme, com mudança mais lenta, podendo ser entendido como um traço.

Além disso, apesar das diferenças não terem sido significativas, isso não quer dizer que não ocorreram e na maioria dos fatores a pontuação aumentou para os adolescentes que participaram do G1 - Intervenção. Mesmo não apresentando resultados estatisticamente significativos e não podendo confirmar empiricamente os impactos da intervenção realizada, percebeu-se que os estudantes apresentaram melhora em seu autojulgamento relacionado ao universo das profissões, bem como as estratégias para buscar e coletar informações sobre a carreira desejada e como se planejar para ingressar no curso, se formar e atuar no mercado de trabalho.

Os dados encontrados na presente pesquisa não corroboram os estudos de Wright et al. (2014), que constataram que indivíduos autoeficazes tendem a possuir expectativas ao

longo de seu desenvolvimento de carreira. Hayes et al. (2012) afirmaram em sua investigação que jovens com altos níveis de Autoeficácia para escolha profissional realizam escolhas mais prudentes por se sentirem preparados para enfrentar o processo de desenvolvimento de carreira, o que não se pode verificar no presente trabalho.

Para a Escala de Afetos Positivos e Negativos, que objetiva mensurar emoções passadas e presentes, houveram diferenças na pontuação dos Afetos Negativos, tanto para o G1 - Intervenção no pré-teste, no qual as meninas pontuaram mais do que os meninos; quanto para o G2 - Controle, no pré e no pós-teste, nos quais as meninas também pontuaram mais do que os meninos. Em relação a esses resultados, pode-se inferir que as meninas do Grupo Intervenção (G1) experienciaram mais emoções negativas antes da intervenção, o que corrobora em parte o estudo de Cohn e Friedrickon (2010), que relataram que os participantes pertencentes ao grupo da intervenção apresentaram mais Afetos Negativos antes das atividades, mas que tiveram seus Afetos Positivos aumentados pelas reflexões e relatos diários sobre as experiências positivas, o que não aconteceu com o G1 – Intervenção da presente pesquisa.

No estudo de Conklin, Dahling e Garcia (2013) foi observado que indivíduos que apresentam mais comportamento afetivo positivo do que negativo são capazes de realizar escolhas mais assertivas em relação ao campo profissional desejado, o que corrobora o presente estudo. Já sobre as pontuações mais altas das meninas do Grupo Controle (G2), tanto no pré quanto no pós-teste, entende-se que, por não passarem pela intervenção, os níveis de Afetos Negativos continuaram os mesmos, e que a pontuação mais alta para as meninas mostra que os Afetos podem ser caracterizados pelo sexo (Cohn & Fredrickson, 2010; Spassova & Issen, 2013).

A respeito do Otimismo Disposicional, mensurado pela LOT-R Brasil, não foram observados resultados estatisticamente significativos, apesar das médias terem aumentado

após a intervenção para o G1 - Intervenção. Otimismo e Pessimismo são compostos pelas expectativas, metas e senso de confiança que, quando somados, fazem com que os indivíduos tenham confiança suficiente para agir, mesmo deparando-se com grandes adversidades (indivíduo otimista) ou, no caso dos pessimistas, fazem com que não se sintam capazes de enfrentar uma situação já esperando um possível fracasso (Scheier & Carver, 1985). O motivo das diferenças estatisticamente significativas não terem sido constatadas para o Grupo 1 – Intervenção, mas apresentarem aumento de médias no pós-teste, pode se dever ao fato de que, qualitativamente, os estudantes desse grupo apresentaram mudanças em relação às expectativas positivas, que puderam ser observadas durante o Programa de Intervenção. Os dados encontrados não corroboram os estudos de Wright et al. (2014), Conklin, Dahling e Garcia (2013) e Choi et al. (2011), os quais afirmam que indivíduos com alta Autoeficácia para escolha profissional se mostram mais otimistas e seguras em relação ao universo das profissões, percebem menos barreiras para agir e possuem expectativas profissionais positivas ao longo do processo de escolha.

Finalmente, a Escala de Forças de Caráter, responsável por categorizar as 24 forças com base na classificação *VIA*, apresentou várias diferenças estatisticamente significativas. Na ANOVA, com relação às idades dos adolescentes, houve diferenças nas médias para o G1 - Intervenção quanto à Autenticidade (falar a verdade, assumir a responsabilidade por seus sentimentos e ações), Justiça (tratar as pessoas de mesma forma, de acordo com noções de imparcialidade e equidade), Perdão (absolver aqueles que fizeram algo errado, não ser vingativo), Autorregulação (ser disciplinado no que sente e faz) e Espiritualidade (ter crenças coerentes sobre o maior propósito e significado da vida). Já no G2 – Controle, as diferenças ficaram a cargo dos fatores Vitalidade (encarar a vida com entusiasmo e energia) e Perdão. Isto posto, era de se esperar que a Intervenção produzisse impactos nos construtos estudados, o que aconteceu apenas com as Forças, visto que o Grupo Controle

(G2) não passou pelo Programa de Intervenção. Com relação ao teste  $t$  para diferenças de médias entre os sexos, houve significância para o fator Criatividade (pensar de forma inovadora e produtiva para realizar tarefas) no pré-teste, no qual os meninos pontuaram mais do que as meninas.

Por fim, com relação ao pré e pós-teste para o G1 (Intervenção) e G2 (Controle), diferenças de médias foram encontradas para os fatores Criatividade; Pensamento Crítico (pensar sobre as coisas e examiná-las de todos os lados); Amor à aprendizagem (dominar novas habilidades e corpos de conhecimento); Sensatez (capacidade para fornecer conselhos sábios aos outros); Autenticidade; Vitalidade; Justiça; Perdão; Prudência (não assumir riscos indevidos); Autorregulação; Apreciação da Beleza (perceber e apreciar a excelência e/ou desempenho de habilidades em todos os domínios da vida); Perseverança (terminar o que se propôs a fazer, prazer em completar tarefas apesar dos obstáculos); e Espiritualidade. Em todos os fatores houve aumento com relação à média do antes (pré-teste), exceto com relação à Sensatez que diminuiu; e a Autenticidade que teve um aumento tímido. Esse aumento pode ter acontecido pela Intervenção ter sido assertiva em relação às Forças de Caráter.

Tais resultados da presente pesquisa corroboram o estudo de Weber e Ruch (2012), em que puderam observar que as forças Amor à aprendizagem, Gratidão, Perseverança e Curiosidade foram positivamente associadas com a Autoeficácia acadêmica. Já Toner et al. (2012) encontraram como resultados de sua Intervenção que as forças Gratidão, Humor, Curiosidade e Cidadania estão presentes em indivíduos que apresentam maior bem-estar no processo de aprendizagem e inferem que estes tendem a estar mais preparados para a realização de escolhas nos âmbitos pessoal, acadêmico e profissional, o que foi encontrado em parte neste trabalho.

Isto posto, considera-se que os dados encontrados não foram suficientes para se afirmar que o Programa de Intervenção em Psicologia Positiva tal como estruturado foi capaz de aumentar a Autoeficácia para escolha profissional da presente amostra. Entretanto, pode-se observar que a Intervenção se mostrou efetiva em relação aos Afetos e as Forças de Caráter. Entretanto, acredita-se que as práticas interventivas em Psicologia Positiva são ferramentas importantes para o aumento do bem-estar, principalmente em ambiente escolar, pois tendem a melhorar a aprendizagem e potencializar as características positivas dos indivíduos. As Considerações Finais são apresentadas a seguir.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivos: realizar uma intervenção com alunos do segundos e terceiros anos do Ensino Médio, baseada nos construtos pertencentes à Psicologia Positiva, quais sejam, Afetos Positivos e Negativos, Otimismo Disposicional e Forças de Caráter; comparar o desempenho dos Grupos Intervenção e Controle, e em situação de pré e pós-teste; analisar as possíveis diferenças entre o sexo e a idade dos participantes, e também, pela validade experimental pretendeu-se estabelecer as relações causais da intervenção e os construtos abordados. Embora os resultados não apontaram para evidências psicométricas previstas nas hipóteses, considerou-se o presente estudo relevante, visto que foram observadas a eficiência e possível replicabilidade do Programa de Intervenção em questão.

No que se refere aos avanços produzidos por esta pesquisa estão, principalmente, a utilização de um Programa de Intervenção em Psicologia Positiva em ambiente escolar, visto que resultados estatisticamente significativos foram observados nos Afetos e nas Forças de Caráter da amostra, e também, o progresso dos alunos observado pela pesquisadora durante o desenvolvimento das atividades interventivas. Entretanto, em relação ao objetivo primeiro do presente estudo, qual seja, aumentar a Autoeficácia para escolha profissional de adolescentes a partir de uma Intervenção em Psicologia Positiva, os resultados não se mostraram estatisticamente significativos.

Considera-se como limitações do estudo, a amostra pequena, concentrada em uma única escola, bem como a seleção não-aleatória dos estudantes, o que pode ter comprometido as análises estatísticas realizadas. Cabe ressaltar que o tempo de Intervenção, que foi de 2 meses, e o tempo de aplicação entre pré e pós-teste também pode ter dificultado os achados.

Deste modo, considera-se a necessidade de realização de mais estudos que considerem esta metodologia de pré-teste, Intervenção em Psicologia Positiva e pós-teste. Ainda, faz-se necessário a realização de pesquisas que testem a possível replicabilidade da estrutura do Programa de Intervenção, considerando a ampliação da amostra, seu desenvolvimento em outros contextos educacionais, como por exemplo adaptando-se as atividades para a pré-escola e ensino superior, e também em ambientes organizacionais, por se tratar de atividades relacionadas à Psicologia Positiva.

## REFERÊNCIAS

- Ambiel, R. A. M., & Noronha, A. P. P. (2012). *Escala de Autoeficácia para Escolha Profissional: manual técnico*, 1a. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- American Psychological Association (2011). *Standards for Educational and a Psychological Testing*. Washington, DC: American Educational Research Association.
- Azzi, R. G., & Polydoro, A. A. J. (2006). *Autoeficácia em Diferentes Contextos*. Campinas, SP: Alínea.
- Bandura, A. (1977) Self-Efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, 84(2); 191-215. Recuperado de <https://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura1977PR.pdf>
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, N. J: Prentice-Hall
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Bandura, A. (2005). The evolution of social cognitive theory. Em K. G. Smith & M. A. Hitt (orgs.). *Great Minds in Management*. Oxford: Oxford University Press.
- Banicki, K. (2014). Philosophy as Therapy: Towards a Conceptual Model. *Philosophical Papers* 43(1), 7-31. doi: 10.1080/05568641.2014.901692
- Bastianello, M. R., Zanon, C., Pacico, J. C., Reppold, C., & Hutz, C. S. (2014). *Otimismo, autoestima e personalidade: estudos de adaptação e validação brasileira do Revised Life Orientation Test LOT-R*. *PsicoUSF*, 19(3), 523-531.. doi: 10.1590/1413-827120140190030

- 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
- Biswas-Diener, R., Kashdan, T. B., & Minhas, G. (2011). A dynamic approach to psychological strength development and intervention. *The Journal of Positive Psychology*, 6(2), 106-118. doi: 10.1080/17439760.2010.545429
- Boehm, J. K., & Lyubomirsky, S. (2008). Does Happiness Promote Career Success? *Journal of Career Assessment*, 16(1), 101-116. doi: 10.1177/1069072707308140
- Bolier, L., Haverman, M., Westhof, G. J., Riper, H., Smit, F., & Bohlmeijer, E. (2013). Positive psychology interventions: a meta-analysis of randomized controlled studies. *BMC Public Health*, 13(119), 1-20. doi: 10.1186/1471-2458-13-119
- Bowers, K. M., & Lopez, S. J. (2010). Capitalizing on personal strengths in college. *Journal of College & Character*, 11(1), 1–11. doi: 10.2202/1940-1639.1011
- Bradburn, N. M. (1969). *The structure of psychological well-being*. Aldine: Chicago.
- Brissette, I., Scheier, M. F., & Carver, C. S. (2002). The Role of Optimism in Social Network Development, Coping, and Psychological Adjustment During a Life Transition. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82(1), 102-111. doi: 10.1037//0022-3514.82.1.102
- Carver, S. C., & Scheier, M. F. (2002). Optimism. Em C. R. Snyder, & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of Positive Psychology* (pp. 231-243). New York: Oxford University Press.
- Chang, E. C., D’Zurilla, T. J., & Maydeu-Olivares, A. (1994). Assessing the Dimensionality of Optimism and Pessimism Using a Multimeasure Approach. *Cognitive Therapy and Research*, 18(2), 143-160. doi: 10.1007/BF02357221

- Choi, B. Y., Park, H., Yang, E., Ki Lee, S., Lee, Y., Min Lee, S. (2011). Understanding Career Decision Self-Efficacy: a meta-analytic approach. *Journal of Career Development, 39*(5), 443-460. doi: 10.1177/0894845311398042
- Cohn, M. A., & Fridrickson, B. L. (2010). In search of durable positive psychology interventions: predictor and consequences of long-term positive behavior change. *Journal of Positive Psychology, 5*(5), 355-366. doi: 10.1080/17439760.2010.508883
- Conklin, A. M., Dahling, J. J., & Garcia, P. A. (2013). Linking affective commitment, career self-efficacy and outcome expectations: a test of social cognitive career theory. *Journal of Career Development, 40*(1), 68-83. doi: 10.1177/0894845311423534
- Creed, P. A., Patton, W., & Bartrum, D. (2002). Multidimension properties of the LOT-R: effects of optimism and pessimism on career and wellbeing related variables in adolescents. *Journal of Career Assessment, 10*(1), 42-61. doi: 10.1177/1069072702010001003
- Csikszentmihalyi, M. (2009). The promise of positive psychology. *Psychological Topics, 18*(2), 203-211. Recuperado de <http://hrcak.srce.hr/48209>
- Cunha, F. F. (2014). Análise Discriminante (Módulo I). Belém: UFPA, p. 1-16.
- Dember, W. N., & Brooks, J. (1989). A new instrument for measuring optimism and pessimism: teste-retest reliability and relations with happiness and religious commitment. *Bulletin of the Psychonomic Society, 27*, 365-366. doi: 10.3758/BF03334629
- Diener, E., & Larsen, R. J. (1984). Temporal stability and cross-situational consistency of affective, behavioral and cognitive responses. *Journal of Personality and Social Psychology, 47*(4), 871-883. doi: 10.1037/0022-3514.47.4.871

- Duckworth, A. L., Steen, T. A., & Seligman, M. E. P. (2005). Positive Psychology in clinical practice. *Annual Review of Clinical Psychology, 1*, 629-651. doi: 10.1146/annurev.clinpsy.1.102803.144154
- El-Anzi, F. O. (2005). Academic, achievement and its relationship with anxiety, self-esteem, optimism, and pessimism in Kuwaiti Students. *Social Behavior and Personality, 33*(1), 95-104. doi: 10.2224/sbp.2005.33.1.95
- Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Field, A. (2006). *Discovering Statistics Using SPSS*. London: Sage Publications.
- Gainor, K. A. (2006). Twenty – five years of self efficacy in career assessment and practice. *Journal of Career Assessment, 14* (1), 161-178. doi: 10.1177/1069072705282435
- Hackett, 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)90019-1
- Harpaz-Itay, Y., & Kaniel, S. (2012). Optimism versus pessimism and academic achievement evaluation. *Gifted Education International, 28*(3), 267-280. doi: 10.1177/0261429411435106
- Hayes, D. M., Huey, E. L., Hull, D. M., & Saxon, T. F. (2012). The influence of youth assets on the career decision self-efficacy in unattached Jamaican youth. *Journal of Career Development, 39*(5), 407-422. doi: 10.1177/0894845310390364
- Haynes, T. L., Ruthig, J. C., Perry, R. P., Stupnisky, R. H., & Hall, N. C. (2006). Reducing the academic risk of over-optimism: The longitudinal effects of attributional retraining on cognition and achievement. *Research in Higher Education, 47*(7), 755-779. doi: 10.1007/s11162-006-9014-7
- James, B. R. (2004). *Probabilidade: um curso em nível intermediário*. 3ª ed. Rio de Janeiro: IMPA.

- Judge, T. A., Erez, A., Bono, J. E., & Thoresen, C. J. (2002). Are measures of self-esteem, neuroticism, locus of control, and generalized self-efficacy indicators of a common core construct? *Journal of Personality and Social Psychology*, *83*, 693–710. doi: 10.1037//0022-3514.83.3.693
- Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (1994). Toward a Unifying Social Cognitive Theory of Career and Academic Interest, Choice and Performance. *Journal of Vocational Behavior*, *45*(1), 79-122. doi: 10.1006/jvbe.1994.1027
- Lent, R. W., Hackett, G., & Brown, S. D. (2004). Una perspectiva Social Cognitiva de la transición entre la escuela y el trabajo. *Evaluar*, *4*, 1-22. Recuperado de <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/revaluar/article/view/596/565>
- Leue, A., & Beaducel, A. (2011). The PANAS structure revisited: on the validity of a bifactor model in community and forensic samples. *Psychological Assessment*, *23*(1), 215-225. doi: 10.1037/a0021400
- Linley, P. A., Nielsen, K.M., Wood, A.M., Gillett, R., & Biswas-Diener, R. (2010). Using signature strengths in pursuit of goals: Effects on goal progress, need satisfaction, and well-being, and implications for coaching psychologists. *International Coaching Psychology Review*, *5*(1), 6–15. Recuperado de [http://www.enhancingpeople.com/paginas/master/Bibliografia\\_MCP/Biblio05/USING%20SIGNATURE%20STRENGTHS%20IN%20PURSUIT%20GOALS.pdf](http://www.enhancingpeople.com/paginas/master/Bibliografia_MCP/Biblio05/USING%20SIGNATURE%20STRENGTHS%20IN%20PURSUIT%20GOALS.pdf)
- Linley, P., & Joseph, S. (2004). *Positive psychology in Practice*. New Jersey: John Wiley & Sons.
- Little, K. R. (2012). *Teacher academic optimism: A study of teachers' academic optimism and students' perceptions* (Tese de Doutorado). Recuperado de <http://search.proquest.com/openview/7e3fedd18f7d92572231cc19447808d0/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y>
- Littman-Ovadia, H., & Nir, D. (2014).

- Looking forward to tomorrow: the buffering effect of a daily optimism intervention. *Journal of Positive Psychology*, 9(2), 122-136. doi: 10.1080/17439760.2013.853202
- Louis, M. C. (2009). A summary and critique of existing strengths-based educational research utilizing the Clifton Strengths Finder. Omaha, NE: The Gallup Organization.
- Lyubomirsky, S., King, L., & Diener, E. (2005). The benefits of frequent positive affect: does happiness lead to success? *Psychological Bulletin*, 131(6), 803-855. doi: 10.1037/0033-2909.131.6.803
- Mayers, A. (2013). Introduction to Statistics and SPSS in Psychology. Harlow: Pearson Education Limited.
- Monteiro, S. O. M. (2008). *Optimismo e vinculação na transição para o ensino superior: relação com sintomatologia psicopatológica, bem-estar e rendimento académico* (Tese de Doutoramento, Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal). Recuperado de <http://ria.ua.pt/bitstream/10773/1116/1/2010000583.pdf>
- Mourão Júnior, C. A. (2009). Questões em Bioestatística: o tamanho da amostra. *RIEE Animais e Humanos*, 1(1), p. 26-28.
- Neto, J., Neto, F. & Furnham, A. (2014). Gender and Psychological Correlates of Self-rated Strengths Among Youth. *Social Indicators Research*, 118(1), 315-327. doi: 10.1007/s11205-013-0417-5
- Noronha, A. P. P., & Barbosa, A. J. G. (2016). Forças e virtudes: escala de forças de carácter. In Hutz, C. S. (2016). *Avaliação em psicologia positiva: técnicas e medidas* (pp. 21-43). São Paulo: Hogrefre.
- Noronha, A. P. P., & Nunes, M. F. O. (2012). Escala de Aconselhamento Profissional: Análise com estudantes de Ensino Médio. *Fractal, Revista Psicologia*, 24, 405-422.

- Noronha, A., P. P., Dellazzana-Zanon, L. L., & Zanon, C. (2015). Internal Structure of the Characters Strengths Scale in Brazil. *PsicoUSF*, 20(2), 229-235. <https://dx.doi.org/10.1590/1413-82712015200204>
- Nunes, M. F. O. (2009). *Estudos psicométricos da Escala de Autoeficácia para Atividades Profissionais*. Tese de doutorado não publicada. Universidade São Francisco, Itatiba.
- Nunes, M. F. O., & Noronha, A. P. P. (2009). Autoeficácia para atividades ocupacionais e interesses profissionais em estudantes do ensino médio. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 29(1), 102-115. doi:10.1590/S1414-98932009000100009
- Owens, R. L., & Patterson, M. M. (2013). Positive Psychological Interventions for Children: a comparison of gratitude and best possible selves approaches. *The Journal of Genetic Psychology*, 174(4), 403-428. doi: 10.1080/00221325.2012.697496
- Pajares, F., & Olaz, F. (2008). Teoria Social Cognitiva e Autoeficácia: uma visão geral. Em A. Bandura, R. G. Azzi & S. Polydoro (orgs.). *Teoria Social-Cognitiva: conceitos básicos*. Porto Alegre, RS: ArtMed.
- Park, N., & Peterson, C. (2009). Character Strengths: research and practice. *Journal of College & Character*, 10(4), 1-10. doi: 10.2202/1940-1639.1042
- Pasquali, L.(2003) Psicometria: teoria dos testes na psicologia e na educação. Vozes, p. 397.
- Peterson, C., & Seligman, M. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Poseck, B. V. (2006). Psicología positiva: una nueva forma de entender la psicología. *Papeles del Psicólogo*, 27(1), 3-8. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77827102>

- Scheier, M. F., & Carver, C. S. (1985). Optimism, coping, and health: Assessment and implications of generalized outcome expectancies. *Health Psychology, 4*(3), 219–247. doi: 10.1037//0278-6133.4.3.219
- Scheier, M. F., Carver, C. S., & Bridges, M. W. (1994). Distinguishing optimism from neuroticism (and trait anxiety, self-mastery, and self-esteem) – a reevaluation of the Life Orientation Test. *Journal of Personality and Social Psychology, 67*(6), 1063–1078. Recuperado de: [http://www.psy.miami.edu/faculty/ccarver/documents/p94\\_LOT.pdf](http://www.psy.miami.edu/faculty/ccarver/documents/p94_LOT.pdf)
- Scheier, M. F., Carver, C. S., & Bridges, M. W. (2001). Optimism, pessimism, and psychological well-being. Em E. C. Chang (Ed.), *Optimism and pessimism: Implications for theory, research, and practice* (pp. 189–216). Washington, DC: American Psychological Association.
- Seligman, M. E. P. (2002). Positive psychology, positive prevention, and positive therapy. In C. R. Snyder & S.J. Lopez (Eds.), *Handbook of Positive Psychology* (pp. 3-12). New York: Oxford Press.
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: Introduction. *American Psychologist, 55*(1), 5-14. doi: 10.1037/0003-066X.55.1.5
- Seligman, M. E. P., Ernst, R. M., Gillham, J., Reivich, K., & Linkins, M. (2009). Positive education, positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education, 35*(3), 293-311. doi: 10.1080/03054980902934563
- Seligman, M. E. P., Schulman, P., & Tryon, A. M. (2007). Group prevention of depression and anxiety symptoms. *Behavior Research and Therapy, 45*(6), 1111–1126. doi: 10.1016/j.brat.2006.09.010

- Seligman, M. E. P., Steen, T. A., Park, N., & Peterson, C. (2005). Positive Psychological Progress: empirical validation of interventions. *American Psychologist*, *60*(5), 410-421. doi: 10.1037/0003-066X.60.5.410
- Sergeant, S., & Mongrain, M. (2014). An online optimism intervention reduces depression in pessimistic individuals. *Journal of Consult in Clinical Psychology*, *82*(2), 263-274. doi: 10.1037/a0035536
- Smith, T. W., Pope, M. K., Rhodewalt, F., & Poulton, J. L. (1989). Optimism, neuroticism, coping, and symptom reports: an alternative interpretation of the Life Orientation Test. *Journal of Personality and Social Psychology*, *56*(4), 640-648. doi: 10.1037/0022-3514.56.4.640
- Snyder, C. R., & Lopez, S. J. (2005). *Handbook of Positive Psychology*. New York: Oxford Press.
- Snyder, C. R., & Lopez, S. J. (2009). *Psicologia Positiva: uma abordagem científica e prática das qualidades humanas*. Porto Alegre: Artmed.
- Spassova, G., & Isen, A. M. (2013). Positive affect moderates the impact of assortment size on choice satisfaction. *Journal of Retailing*, *89*(4), 397-408. doi:10.1016/j.jretai.2013.05.003
- Thoresen, C. J., S.A. Kaplan, A. P. Barsky, Warren, C. R., & Chermont, K. (2003). The affective underpinnings of job perceptions and attitudes: a meta-analytic review and integration. *Psychological Bulletin*, *129*(6), 914-945. doi: 10.1037/0033-2909.129.6.914
- Toner, E., Haslam, N., Robinson, J., & Williams, P. (2012). Character strengths and wellbeing in adolescence: structure and correlates of the Values in Action Inventory of Strengths for children. *Personality and Individual Differences*, *52*(5), 637-642.

- Vieira, D., & Coimbra, J. L. (2006). A autoeficácia na transição para o trabalho. Em R. G. Azzi & S. A. J. Polydoro (Orgs). *Autoeficácia em diferentes contextos*, (pp.25-58). Campinas, SP: Alínea.
- Watson, D. (2005). Positive affectivity: The disposition to experience pleasurable emotional states. In C. R. Snyder, & S. J. Lopez, *The Handbook of Positive Psychology* (pp. 106-119). New York: Oxford University Press.
- Watson, D., Clark, L. A., & Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: the PANAS Scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(6), 1063-1070. doi: 10.1037//0022-3514.54.6.1063
- Weber, M. & Ruch, W. (2012). The Role of a Good Character in 12-Year-Old School Children: Do Character Strengths Matter in the Classroom? *Child Indicators Research*, 5(2), 317 -334. doi:10.1007/s12187-011-9128-0
- White, M. A., & Waters, L. E. (2015). A case study of ‘The Good School’: examples of the use of Peterson’s strengths-based approach with students. *Journal of Positive Psychology*, 10(1), 69-76. doi: 10.1080/17439760.2014.920408
- Wright, S. L., Perrone-McGovern, K. M., Boo, J. N., & White, A. V. (2014). Influential factors in academic career self-efficacy: attachment, supports, and career barriers. *Journal of Counseling & Development*, 92(1), 36-46. doi: 10.1002/j.1556-6676.2014.00128.x
- Yunes, M. A. M. (2003). Psicologia positiva e resiliência: o foco no indivíduo e na família. *Psicologia em Estudo, Maringá*, 8(volume especial), 75-84. doi: 10.1590/S1413-73722003000300010
- Zanon, C., Bastianello, M. R., Pacico, J. C., & Hutz, C. S. (2013). Desenvolvimento e validação de uma escala de afetos positivos e negativos. *PsicoUSF, Bragança Paulista*, 18(2), 193-202. doi: 10.1590/S1413-82712013000200003

## ANEXOS

### Anexo 1

#### Escala de Afetos Positivos e Negativos - EAPN

##### Instruções

Leia atentamente cada uma das frases e marque o quanto elas descrevem você adequadamente. Se você acha que a frase **não tem nada a ver com você** marque **1**. Se você acha que a frase **tem tudo a ver com você** marque **5**. Quanto mais você acha que a frase tem a ver com você, marque mais próximo de **5**. Quanto menos você acha que a frase tem a ver com você, mais perto de **1** você deve marcar.

1-	Muitas vezes, eu fico nervoso.	1	2	3	4	5
2-	Me sinto confiante no dia-a-dia.	1	2	3	4	5
3-	Sou corajoso.	1	2	3	4	5
4-	Tenho me sentido cansado nos últimos meses.	1	2	3	4	5
5-	Ando muito preocupado nos últimos tempos.	1	2	3	4	5
6-	Sou determinado para conseguir o que eu quero.	1	2	3	4	5
7-	Me sinto culpado por coisas que eu fiz no passado.	1	2	3	4	5
8-	Sou apaixonado por algumas coisas que eu faço.	1	2	3	4	5
9-	Muitas situações me deixaram alegre nos últimos tempos.	1	2	3	4	5
10-	Fico zangado quando sou contrariado.	1	2	3	4	5
11-	As pessoas dizem que sou mal-humorado.	1	2	3	4	5
12-	Ultimamente ocorreram situações em que senti muita raiva de algumas pessoas.	1	2	3	4	5
13-	Em geral eu me sinto forte para superar as dificuldades da vida.	1	2	3	4	5
14-	Me dá prazer experimentar coisas novas.	1	2	3	4	5
15-	Sinto orgulho de mim mesmo.	1	2	3	4	5
16-	Eu me irrito facilmente.	1	2	3	4	5
17-	Sou valente quando estou diante de um desafio.	1	2	3	4	5
18-	Sou uma pessoa feliz.	1	2	3	4	5
19-	Nos últimos tempos ocorreram situações em que me senti humilhado.	1	2	3	4	5
20-	Tenho me sentido triste ultimamente.	1	2	3	4	5

## Anexo 2

### LOT-R Brasil - *Life Orientation Test Revised (Brasil)* – LOT-R Brasil

#### Instruções

Abaixo você encontrará 10 frases. Assinale na escala o quanto você concorda ou discorda com cada uma delas. A escala varia de 1 (Discordo Plenamente) a 5 (Concordo Plenamente). Não há respostas certas ou erradas. O importante é você responder com sinceridade como se sente com relação a cada uma das frases.

1	<p>Diante de dificuldade, acho que tudo vai dar certo.</p> <p>Discordo Plenamente  _1_ _2_ _3_ _4_ _5_  Concordo Plenamente</p>
2	<p>Para mim é fácil relaxar.</p> <p>Discordo Plenamente  _1_ _2_ _3_ _4_ _5_  Concordo Plenamente</p>
3	<p>Se alguma coisa pode dar errado comigo, com certeza vai dar errado.</p> <p>Discordo Plenamente  _1_ _2_ _3_ _4_ _5_  Concordo Plenamente</p>
4	<p>Eu sou sempre otimista com relação ao meu futuro.</p> <p>Discordo Plenamente  _1_ _2_ _3_ _4_ _5_  Concordo Plenamente</p>
5	<p>Eu gosto muito dos meus amigos.</p> <p>Discordo Plenamente  _1_ _2_ _3_ _4_ _5_  Concordo Plenamente</p>
6	<p>Eu considero importante me manter ocupado.</p> <p>Discordo Plenamente  _1_ _2_ _3_ _4_ _5_  Concordo Plenamente</p>
7	<p>Em geral, eu não espero que as coisas vão dar certo para mim.</p> <p>Discordo Plenamente  _1_ _2_ _3_ _4_ _5_  Concordo Plenamente</p>
8	<p>Eu não me incomodo com facilidade.</p> <p>Discordo Plenamente  _1_ _2_ _3_ _4_ _5_  Concordo Plenamente</p>
9	<p>Eu não espero que coisas boas aconteçam comigo.</p> <p>Discordo Plenamente  _1_ _2_ _3_ _4_ _5_  Concordo Plenamente</p>
10	<p>Em geral, eu espero que aconteçam mais coisas boas do que ruins para mim.</p> <p>Discordo Plenamente  _1_ _2_ _3_ _4_ _5_  Concordo Plenamente</p>

## Anexo 3

## Escala de Forças de Caráter – EFC

## Instruções

Abaixo há uma lista de afirmações. Por favor, leia cada uma e decida o quanto cada item se assemelha a você e assinale um dos valores, de zero a quatro. Seja sincero(a) e **responda como “você é”** e não como “gostaria de ser” ou como “as pessoas acham que você é”. Não há respostas certas ou erradas. Não deixe nenhum item sem preencher.

	Nada a ver comigo	Um pouco a ver comigo	Mais ou menos a ver comigo	Muito a ver comigo	Tudo a ver comigo
1. Sei o que fazer para que as pessoas se sintam bem.	0	1	2	3	4
2. Trato todas as pessoas com igualdade.	0	1	2	3	4
3. Faço as coisas de jeitos diferentes.	0	1	2	3	4
4. Sou competente para dar conselhos.	0	1	2	3	4
5. Ter que aprender coisas novas me motiva.	0	1	2	3	4
6. Faço bons julgamentos, mesmo em situações difíceis.	0	1	2	3	4
7. Penso em diferentes possibilidades quando tomo uma decisão.	0	1	2	3	4
8. Sinto que a minha vida tem um sentido maior.	0	1	2	3	4
9. Sou competente para analisar problemas por diferentes “ângulos”.	0	1	2	3	4
10. Não minto para agradar as pessoas.	0	1	2	3	4
11. Reconheço meus defeitos.	0	1	2	3	4
12. Sou paciente.	0	1	2	3	4
13. Viver é empolgante.	0	1	2	3	4
14. Levo a vida com bom humor.	0	1	2	3	4
15. Coisas boas me aguardam no futuro.	0	1	2	3	4
16. Eu me sinto amado(a).	0	1	2	3	4
17. Não vejo o tempo passar quando estou aprendendo algo novo.	0	1	2	3	4
18. Sempre tenho muita energia.	0	1	2	3	4
19. As pessoas confiam na minha capacidade de liderança.	0	1	2	3	4
20. Expresso meus afetos com clareza.	0	1	2	3	4
21. Gosto de fazer gentilezas para os outros.	0	1	2	3	4
22. Tenho que agradecer pelas pessoas que fazem parte da minha vida.	0	1	2	3	4
23. Sinto uma forte atração por novidades.	0	1	2	3	4
24. Consigo encontrar em minha vida motivos para ser grato(a).	0	1	2	3	4
25. Gosto de descobrir coisas novas.	0	1	2	3	4
26. Não guardo mágoas se alguém me maltrata.	0	1	2	3	4
27. Creio que amanhã será melhor que hoje.	0	1	2	3	4
28. Acredito em uma força sagrada que nos liga um ao outro.	0	1	2	3	4
29. Penso muito antes de tomar uma decisão.	0	1	2	3	4
30. Crio coisas úteis.	0	1	2	3	4
31. Penso que todo mundo deve dedicar parte de seu tempo para melhorar o local que habita.	0	1	2	3	4
32. Perdoos as pessoas facilmente.	0	1	2	3	4

**Instruções**

Abaixo há uma lista de afirmações. Por favor, leia cada uma e decida o quanto cada item se assemelha a você e assinale um dos valores, de zero a quatro. Seja sincero(a) e **responda como “você é”** e não como “gostaria de ser” ou como “as pessoas acham que você é”. Não há respostas certas ou erradas. Não deixe nenhum item sem preencher.

	Nada a ver comigo	Um pouco a ver comigo	Mais ou menos a ver comigo	Muito a ver comigo	Tudo a ver comigo
33. Sou uma pessoa verdadeira.	0	1	2	3	4
34. Consigo criar um bom ambiente nos grupos que trabalho.	0	1	2	3	4
35. Enfrento perigos para fazer o bem.	0	1	2	3	4
36. Analiso o que as pessoas dizem antes de dar minha opinião.	0	1	2	3	4
37. Sou uma pessoa amorosa.	0	1	2	3	4
38. Mantenho a calma mesmo em situações difíceis.	0	1	2	3	4
39. Sei admirar a beleza que existe no mundo.	0	1	2	3	4
40. Não desisto antes de atingir as minhas metas.	0	1	2	3	4
41. Ajo de acordo com meus sentimentos.	0	1	2	3	4
42. Consigo fazer as pessoas sorrirem com facilidade.	0	1	2	3	4
43. Sinto um encantamento por pessoas talentosas.	0	1	2	3	4
44. Agradeço a cada dia pela vida.	0	1	2	3	4
45. Não perco as oportunidades que tenho para aprender coisas novas.	0	1	2	3	4
46. Sou uma pessoa que tem humildade.	0	1	2	3	4
47. Eu me esforço em tudo que faço.	0	1	2	3	4
48. Tenho ideias originais.	0	1	2	3	4
49. Sei que as coisas darão certo	0	1	2	3	4
50. Acho que é importante ajudar os outros.	0	1	2	3	4
51. Acreditar em um ser superior dá sentido à minha vida.	0	1	2	3	4
52. Persisto para conquistar o que desejo.	0	1	2	3	4
53. Eu me sinto cheio(a) devida.	0	1	2	3	4
54. Penso que a vingança não vale a pena.	0	1	2	3	4
55. Sou uma pessoa bastante disciplinada.	0	1	2	3	4
56. Não ajo como se eu fosse melhor do que os outros.	0	1	2	3	4
57. Corro riscos para fazer o que tem que ser feito.	0	1	2	3	4
58. As regras devem ser cumpridas por todos.	0	1	2	3	4
59. Tenho muita facilidade para perceber os sentimentos das pessoas mesmo sem elas dizerem.	0	1	2	3	4
60. Sou uma pessoa cuidadosa.	0	1	2	3	4
61. Faço coisas concretas para tornar o mundo um lugar melhor para se viver.	0	1	2	3	4
62. Tenho facilidade para organizar trabalhos em grupos.	0	1	2	3	4
63. Consigo ajudar pessoas a se entenderem quando há uma discussão.	0	1	2	3	4
64. Tenho facilidade para fazer uma situação chata se tornar divertida.	0	1	2	3	4
65. Costumo tomar decisões quando estou ciente das consequências dos meus atos.	0	1	2	3	4

**Instruções**

Abaixo há uma lista de afirmações. Por favor, leia cada uma e decida o quanto cada item se assemelha a você e assinale um dos valores, de zero a quatro. Seja sincero(a) e **responda como “você é”** e não como “gostaria de ser” ou como “as pessoas acham que você é”. Não há respostas certas ou erradas. Não deixe nenhum item sem preencher.

	Nada a ver comigo	Um pouco a ver comigo	Mais ou menos a ver comigo	Muito a ver comigo	Tudo a ver comigo
66. Dar é mais importante que receber.	①	②	③	④	⑤
67. Eu me sinto bem ao fazer a coisa certa mesmo que isso possa me prejudicar.	①	②	③	④	⑤
68. Sou uma pessoa justa.	①	②	③	④	⑤
69. Sempre quero descobrir como as coisas funcionam.	①	②	③	④	⑤
70. Tenho muitos amores.	①	②	③	④	⑤
71. Mantenho minha mente aberta.	①	②	③	④	⑤

## Anexo 4

### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – menores controle (1ª e 2ª vias)

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (1ª via) Autoeficácia para Escolha Profissional: os impactos de uma intervenção em Psicologia Positiva

Eu, \_\_\_\_\_ RG \_\_\_\_\_, abaixo assinado, responsável legal de \_\_\_\_\_, dou meu consentimento livre e esclarecido para que ele(a) participe como voluntário do projeto de pesquisa supracitado, sob a responsabilidade dos pesquisadores Roberta Ramazotti Ferraz de Campos e Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Paula Porto Noronha, do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* – Doutorado em Psicologia da Universidade São Francisco.

Assinando este Termo de Consentimento estou ciente de que:

1. O objetivo da pesquisa é avaliar os impactos que uma intervenção em Psicologia Positiva pode ter na Autoeficácia para Escolha Profissional;
2. Durante o estudo serão aplicados os instrumentos *Escala de Autoeficácia para Escolha Profissional*, *Escala de Afetos Positivos e Negativos*, *Revised Life Orientation Test Brasil* e *Escala de Forças de Caráter*, e o tempo estimado de duração da coleta de dados será de 50 minutos;
- 3 - Obtive todas as informações necessárias para poder decidir conscientemente sobre a sua participação na referida pesquisa;
- 4- A resposta a estes instrumentos/ procedimentos não apresentam riscos conhecidos à sua saúde física e mental, não sendo provável, também, que causem constrangimento;
- 5 - Estou livre para interromper a qualquer momento sua participação na pesquisa, bem como ele estará livre para interromper a sua participação, não havendo qualquer prejuízo decorrente da decisão;
- 6 – Seus 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: (0xx11) 2454-8981, ou pelo endereço Avenida São Francisco de Assis, 218 – Jardim São José, Bragança Paulista/ Funcionamento das 08h às 16h de segunda a sexta-feira;
- 8 - Poderei entrar em contato com o responsável pelo estudo, Roberta Ramazotti Ferraz de Campos, sempre que julgar necessário pelo telefone (14) 99754-7907;
- 9- Este Termo de Consentimento é feito em duas vias, sendo que uma permanecerá em meu poder e outra com o pesquisador responsável.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_  
Local data

Assinatura do responsável legal:

\_\_\_\_\_

Assinatura do participante:

\_\_\_\_\_

Assinatura do pesquisador:

\_\_\_\_\_ 

## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (1ª via)

Autoeficácia para Escolha Profissional: os impactos de uma intervenção em Psicologia Positiva

Eu, \_\_\_\_\_ RG \_\_\_\_\_, abaixo assinado, responsável legal de \_\_\_\_\_, dou meu consentimento livre e esclarecido para que ele(a) participe como voluntário do projeto de pesquisa supracitado, sob a responsabilidade dos pesquisadores Roberta Ramazotti Ferraz de Campos e Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Paula Porto Noronha, do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* – Doutorado em Psicologia da Universidade São Francisco.

Assinando este Termo de Consentimento estou ciente de que:

1. O objetivo da pesquisa é avaliar os impactos que uma intervenção em Psicologia Positiva pode ter na Autoeficácia para Escolha Profissional;
2. Durante o estudo serão aplicados os instrumentos *Escala de Autoeficácia para Escolha Profissional*, *Escala de Afetos Positivos e Negativos*, *Revised Life Orientation Test Brasil* e *Escala de Forças de Caráter*, e o tempo estimado de duração da coleta de dados será de 50 minutos;
- 3 - Obtive todas as informações necessárias para poder decidir conscientemente sobre a sua participação na referida pesquisa;
- 4- A resposta a estes instrumentos/ procedimentos não apresentam riscos conhecidos à sua saúde física e mental, não sendo provável, também, que causem constrangimento;
- 5 - Estou livre para interromper a qualquer momento sua participação na pesquisa, bem como ele estará livre para interromper a sua participação, não havendo qualquer prejuízo decorrente da decisão;
- 6 – Seus 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: (0xx11) 2454-8981, ou pelo endereço Avenida São Francisco de Assis, 218 – Jardim São José, Bragança Paulista/ Funcionamento das 08h às 16h de segunda a sexta-feira;
- 8 - Poderei entrar em contato com o responsável pelo estudo, Roberta Ramazotti Ferraz de Campos, sempre que julgar necessário pelo telefone (14) 99754-7907;
- 9- Este Termo de Consentimento é feito em duas vias, sendo que uma permanecerá em meu poder e outra com o pesquisador responsável.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_  
Local data

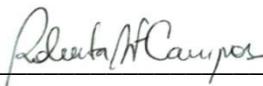
Assinatura do responsável legal:

\_\_\_\_\_

Assinatura do participante:

\_\_\_\_\_

Assinatura do pesquisador:

\_\_\_\_\_ 

**Anexo 5****Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – maiores controle (1ª a 2ª vias)**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (1ª via)**  
 Autoeficácia para Escolha Profissional: os impactos de uma intervenção em  
 Psicologia Positiva

Eu, \_\_\_\_\_ RG \_\_\_\_\_

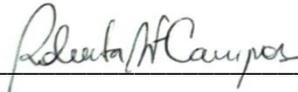
\_\_\_\_\_, abaixo assinado dou meu consentimento livre e esclarecido para participar como voluntário do projeto de pesquisa supracitado, sob a responsabilidade dos pesquisadores Roberta Ramazotti Ferraz de Campos e Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Paula Porto Noronha, do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu – Doutorado em Psicologia da Universidade São Francisco.

Assinando este Termo de Consentimento estou ciente de que:

- 1 - O objetivo da pesquisa é avaliar os impactos que uma intervenção em Psicologia Positiva pode ter na Autoeficácia para Escolha Profissional;
2. Durante o estudo serão aplicados os instrumentos *Escala de Autoeficácia para Escolha Profissional, Escala de Afetos Positivos e Negativos, Revised Life Orientation Test Brasil e Escala de Forças de Caráter*, bem como investigar possíveis diferenças de médias entre variáveis demográficas e contextuais, e o tempo estimado de duração da coleta de dados será de 50 minutos;
3. Obtive todas as informações necessárias para poder decidir conscientemente sobre minha participação.
4. A resposta a estes instrumentos não causam riscos conhecidos à minha saúde física e mental, não sendo provável, também, que causem desconforto emocional.
5. Estou livre para interromper a qualquer momento minha participação na pesquisa, o que não me causará nenhum prejuízo;
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, incluindo a 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; ou pelo endereço Avenida São Francisco de Assis, 218 – Jardim São José, Bragança Paulista/ Funcionamento das 08h às 16h de segunda a sexta-feira;
8. Poderei entrar em contato com o responsável pelo estudo, Roberta Ramazotti Ferraz de Campos, sempre que julgar necessário pelo telefone (14) 99754-7907;
9. Este termo de consentimento é feito em duas vias sendo que uma permanecerá em meu poder e outra com o pesquisador responsável.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_  
 Local data

Assinatura do Participante: \_\_\_\_\_

Assinatura do Pesquisador:  \_\_\_\_\_

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (2ª via)**  
 Autoeficácia para Escolha Profissional: os impactos de uma intervenção em  
 Psicologia Positiva

Eu, \_\_\_\_\_ RG \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_, abaixo assinado dou meu consentimento livre e esclarecido para participar como voluntário do projeto de pesquisa supracitado, sob a responsabilidade dos pesquisadores Roberta Ramazotti Ferraz de Campos e Prof.ª Dr.ª Ana Paula Porto Noronha, do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu – Doutorado em Psicologia da Universidade São Francisco.

Assinando este Termo de Consentimento estou ciente de que:

- 1 - O objetivo da pesquisa é avaliar os impactos que uma intervenção em Psicologia Positiva pode ter na Autoeficácia para Escolha Profissional;
2. Durante o estudo serão aplicados os instrumentos *Escala de Autoeficácia para Escolha Profissional*, *Escala de Afetos Positivos e Negativos*, *Revised Life Orientation Test Brasil* e *Escala de Forças de Caráter*, bem como investigar possíveis diferenças de médias entre variáveis demográficas e contextuais, e o tempo estimado de duração da coleta de dados será de 50 minutos;
3. Obtive todas as informações necessárias para poder decidir conscientemente sobre minha participação.
4. A resposta a estes instrumentos não causam riscos conhecidos à minha saúde física e mental, não sendo provável, também, que causem desconforto emocional.
5. Estou livre para interromper a qualquer momento minha participação na pesquisa, o que não me causará nenhum prejuízo;
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, incluindo a 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; ou pelo endereço Avenida São Francisco de Assis, 218 – Jardim São José, Bragança Paulista/ Funcionamento das 08h às 16h de segunda a sexta-feira;
8. Poderei entrar em contato com o responsável pelo estudo, Roberta Ramazotti Ferraz de Campos, sempre que julgar necessário pelo telefone (14) 99754-7907;
9. Este termo de consentimento é feito em duas vias sendo que uma permanecerá em meu poder e outra com o pesquisador responsável.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_  
 Local data

Assinatura do Participante: \_\_\_\_\_

Assinatura do Pesquisador:  \_\_\_\_\_

## Anexo 6

### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – menores intervenção (1ª a 2ª vias)

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (1ª via) Autoeficácia para Escolha Profissional: os impactos de uma intervenção em Psicologia Positiva

Eu, \_\_\_\_\_ RG \_\_\_\_\_, abaixo assinado, responsável legal de \_\_\_\_\_, dou meu consentimento livre e esclarecido para que ele(a) participe como voluntário do projeto de pesquisa supracitado, sob a responsabilidade dos pesquisadores Roberta Ramazotti Ferraz de Campos e Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Paula Porto Noronha, do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* – Doutorado em Psicologia da Universidade São Francisco.

Assinando este Termo de Consentimento estou ciente de que:

1. O objetivo da pesquisa é avaliar os impactos que uma intervenção em Psicologia Positiva pode ter na Autoeficácia para Escolha Profissional;
2. Durante o estudo serão aplicados os instrumentos *Escala de Autoeficácia para Escolha Profissional*, *Escala de Afetos Positivos e Negativos*, *Revised Life Orientation Test Brasil* e *Escala de Forças de Caráter*, e o tempo estimado de duração da coleta de dados será de 50 minutos; a intervenção, por sua vez, contará com encontros semanais, com aproximadamente 60 minutos, totalizando 7 encontros;
- 3 - Obtive todas as informações necessárias para poder decidir conscientemente sobre a sua participação na referida pesquisa;
- 4- A resposta a estes instrumentos/ procedimentos não apresentam riscos conhecidos à sua saúde física e mental, não sendo provável, também, que causem constrangimento;
- 5 - Estou livre para interromper a qualquer momento sua participação na pesquisa, bem como ele estará livre para interromper a sua participação, não havendo qualquer prejuízo decorrente da decisão;
- 6 – Seus 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: (0xx11) 2454-8981, ou pelo endereço Avenida São Francisco de Assis, 218 – Jardim São José, Bragança Paulista/ Funcionamento das 08h às 16h de segunda a sexta-feira;
- 8 - Poderei entrar em contato com o responsável pelo estudo, Roberta Ramazotti Ferraz de Campos, sempre que julgar necessário pelo telefone (14) 99754-7907;
- 9- Este Termo de Consentimento é feito em duas vias, sendo que uma permanecerá em meu poder e outra com o pesquisador responsável.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_  
Local data

Assinatura do responsável legal:

\_\_\_\_\_

Assinatura do participante:

\_\_\_\_\_

Assinatura do pesquisador:

\_\_\_\_\_

*Roberta Ferraz de Campos*

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (2ª via)**  
**Autoeficácia para Escolha Profissional: os impactos de uma intervenção em**  
**Psicologia Positiva**

Eu, \_\_\_\_\_ RG \_\_\_\_\_, abaixo assinado, responsável legal de \_\_\_\_\_, dou meu consentimento livre e esclarecido para que ele(a) participe como voluntário do projeto de pesquisa supracitado, sob a responsabilidade dos pesquisadores Roberta Ramazotti Ferraz de Campos e Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Paula Porto Noronha, do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* – Doutorado em Psicologia da Universidade São Francisco.

Assinando este Termo de Consentimento estou ciente de que:

1. O objetivo da pesquisa é avaliar os impactos que uma intervenção em Psicologia Positiva pode ter na Autoeficácia para Escolha Profissional;
2. Durante o estudo serão aplicados os instrumentos *Escala de Autoeficácia para Escolha Profissional*, *Escala de Afetos Positivos e Negativos*, *Revised Life Orientation Test Brasil* e *Escala de Forças de Caráter*, e o tempo estimado de duração da coleta de dados será de 50 minutos; a intervenção, por sua vez, contará com encontros semanais, com aproximadamente 60 minutos, totalizando 7 encontros;
- 3 - Obtive todas as informações necessárias para poder decidir conscientemente sobre a sua participação na referida pesquisa;
- 4- A resposta a estes instrumentos/ procedimentos não apresentam riscos conhecidos à sua saúde física e mental, não sendo provável, também, que causem constrangimento;
- 5 - Estou livre para interromper a qualquer momento sua participação na pesquisa, bem como ele estará livre para interromper a sua participação, não havendo qualquer prejuízo decorrente da decisão;
- 6 – Seus 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: (0xx11) 2454-8981, ou pelo endereço Avenida São Francisco de Assis, 218 – Jardim São José, Bragança Paulista/ Funcionamento das 08h às 16h de segunda a sexta-feira;
- 8 - Poderei entrar em contato com o responsável pelo estudo, Roberta Ramazotti Ferraz de Campos, sempre que julgar necessário pelo telefone (14) 99754-7907;
- 9- Este Termo de Consentimento é feito em duas vias, sendo que uma permanecerá em meu poder e outra com o pesquisador responsável.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_  
 Local data

Assinatura do responsável legal:

\_\_\_\_\_

Assinatura do participante:

\_\_\_\_\_

Assinatura do pesquisador:

\_\_\_\_\_ 

## Anexo 7

### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – maiores intervenção (1ª a 2ª vias)

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (1ª via)

Autoeficácia para Escolha Profissional: os impactos de uma intervenção em Psicologia Positiva

Eu, \_\_\_\_\_ RG \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_, abaixo assinado dou meu consentimento livre e esclarecido para participar como voluntário do projeto de pesquisa supracitado, sob a responsabilidade dos pesquisadores Roberta Ramazotti Ferraz de Campos e Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Paula Porto Noronha, do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu – Doutorado em Psicologia da Universidade São Francisco.

Assinando este Termo de Consentimento estou ciente de que:

- 1 - O objetivo da pesquisa é avaliar os impactos que uma intervenção em Psicologia Positiva pode ter na Autoeficácia para Escolha Profissional de alunos do terceiro ano do Ensino Médio em fase pré-vestibular;
2. Durante o estudo serão aplicados os instrumentos *Escala de Autoeficácia para Escolha Profissional*, *Escala de Afetos Positivos e Negativos*, *Revised Life Orientation Test Brasil* e *Escala de Forças de Caráter*, e o tempo estimado de duração da coleta de dados será de 50 minutos; a intervenção, por sua vez, contará com encontros semanais, com aproximadamente 60 minutos, totalizando 7 encontros;
3. Obtive todas as informações necessárias para poder decidir conscientemente sobre minha participação.
4. A resposta a estes instrumentos não causam riscos conhecidos à minha saúde física e mental, não sendo provável, também, que causem desconforto emocional.
5. Estou livre para interromper a qualquer momento minha participação na pesquisa, o que não me causará nenhum prejuízo;
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, incluindo a 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, ou pelo endereço Avenida São Francisco de Assis, 218 – Jardim São José, Bragança Paulista/ Funcionamento das 08h às 16h de segunda a sexta-feira;
8. Poderei entrar em contato com o responsável pelo estudo, Roberta Ramazotti Ferraz de Campos, sempre que julgar necessário pelo telefone (14) 99754-7907;
9. Este termo de consentimento é feito em duas vias sendo que uma permanecerá em meu poder e outra com o pesquisador responsável.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_  
Local data

Assinatura do Participante: \_\_\_\_\_

Assinatura do Pesquisador:  \_\_\_\_\_

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (2ª via)**  
**Autoeficácia para Escolha Profissional: os impactos de uma intervenção em Psicologia Positiva**

Eu, \_\_\_\_\_ RG \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_, abaixo assinado dou meu consentimento livre e esclarecido para participar como voluntário do projeto de pesquisa supracitado, sob a responsabilidade dos pesquisadores Roberta Ramazotti Ferraz de Campos e Prof.ª Dr.ª Ana Paula Porto Noronha, do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu – Doutorado em Psicologia da Universidade São Francisco.

Assinando este Termo de Consentimento estou ciente de que:

- 1 - O objetivo da pesquisa é avaliar os impactos que uma intervenção em Psicologia Positiva pode ter na Autoeficácia para Escolha Profissional de alunos do terceiro ano do Ensino Médio em fase pré-vestibular;
2. Durante o estudo serão aplicados os instrumentos *Escala de Autoeficácia para Escolha Profissional, Escala de Afetos Positivos e Negativos, Revised Life Orientation Test Brasil e Escala de Forças de Caráter*, e o tempo estimado de duração da coleta de dados será de 50 minutos; a intervenção, por sua vez, contará com encontros semanais, com aproximadamente 60 minutos, totalizando 7 encontros;
3. Obtive todas as informações necessárias para poder decidir conscientemente sobre minha participação.
4. A resposta a estes instrumentos não causam riscos conhecidos à minha saúde física e mental, não sendo provável, também, que causem desconforto emocional.
5. Estou livre para interromper a qualquer momento minha participação na pesquisa, o que não me causará nenhum prejuízo;
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, incluindo a 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, ou pelo endereço Avenida São Francisco de Assis, 218 – Jardim São José, Bragança Paulista/ Funcionamento das 08h às 16h de segunda a sexta-feira;
8. Poderei entrar em contato com o responsável pelo estudo, Roberta Ramazotti Ferraz de Campos, sempre que julgar necessário pelo telefone (14) 99754-7907;
9. Este termo de consentimento é feito em duas vias sendo que uma permanecerá em meu poder e outra com o pesquisador responsável.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_  
 Local data

Assinatura do Participante: \_\_\_\_\_

Assinatura do Pesquisador:  \_\_\_\_\_