UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA - CURSO DE MESTRADO

MARINA CARDOSO DE OLIVEIRA

DESENVOLVIMENTO E MATURIDADE DE CARREIRA DE ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS: VALIDAÇÃO DE INSTRUMENTOS DE MEDIDA

UBERLÂNDIA – MG

2007

MARINA CARDOSO DE OLIVEIRA

DESENVOLVIMENTO E MATURIDADE DE CARREIRA DE ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS: VALIDAÇÃO DE INSTRUMENTOS DE MEDIDA

Dissertação apresentada ao programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Psicologia Aplicada.

Área de concentração: Psicologia Social e do Trabalho.

Orientadora: Profª. Drª. Marília Ferreira Dela Coleta.

UBERLÂNDIA – MG

2007

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

O48d Oliveira, Marina Cardoso de, 1980-
Desenvolvimento e maturidade de carreira de estudantes universitários : validação de instrumetnos de medida / Marina Cardoso de Oliveira. - 2007.

185 f. : il.

Orientadora: Marília Ferreira Dela Coleta.
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia.

Inclui bibliografia.

1. Psicologia aplicada - Teses. 2. Carreiras - Planejamento - Teses. 3. Estudantes universitários - Teses. I. Dela Coleta, Marília Ferreira. II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. III. Título.

CDU: 159.99

Elaborado pelo Sistema de Bibliotecas da UFU / Setor de Catalogação e Classificação

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA - CURSO DE MESTRADO

MARINA CARDOSO DE OLIVEIRA

DESENVOLVIMENTO E MATURIDADE DE CARREIRA DE ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS: VALIDAÇÃO DE INSTRUMENTOS DE MEDIDA

Dissertação aprovada pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia Aplicada da Universidade Federal de Uberlândia como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Área de concentração: Psicologia Aplicada

Banca Examinadora:

_____

Prof. Dr. José Augusto Dela Coleta

_____

Profª. Drª. Dulce Helena Penna Soares

_____

Profª. Drª. Marília Ferreira Dela Coleta

(orientadora)

“O importante hoje é conhecer como as pessoas constroem suas vidas através do trabalho. A carreira se compara a uma obra de arte, deriva da maneira que o indivíduo capta e se adapta à realidade sem, no entanto, desprezar sua essência”. (Maria Eduarda Duarte)

Ao meu querido e saudoso pai, pelo exemplo de vida,

E a minha mãe, pelo apoio incondicional...

AGRADECIMENTOS

Na minha trajetória até aqui fui muito abençoada por Deus, que sempre colocou no meu caminho inúmeras pessoas queridas que, de alguma forma, contribuíram para o meu desenvolvimento pessoal e profissional.

Agradeço aos meus pais Luiz Carlos e Tereza Cristina por sempre incentivar os meus projetos e acreditar no meu potencial. Foi através deles que aprendi a valorizar a educação e o trabalho. Aos meus queridos irmãos Marysa e Luiz Jr por estarem ao meu lado sempre que preciso. A todos os meus familiares por comemorarem comigo mais esta conquista!!!

Gostaria de agradecer a todos os meus professores, deste o pré-escolar até os estimados professores da graduação e do mestrado que me transmitiram o amor pelo saber e pela pesquisa científica.

De forma muito especial, presto os meus sinceros agradecimentos à minha querida orientadora Profª. Drª**.** Marília Ferreira Dela Coleta pelo exemplo de profissional e mulher dedicada, que com sua alegria, originalidade e competência me conquistou a cada dia...

Não posso deixar de agradecer ao intercâmbio acadêmico com vários pesquisadores que contribuíram imensamente para que este trabalho pudesse ser realizado com esta riqueza de informações. Aqui no Brasil a Profª. Ms. Carmen Regina Poli Sayão Lobato, de Portugal a prezada Profª. Drª. Maria do Rosário e dos Estados Unidos o Prof. Ms. Ed Colozzi e Prof. Dr. Darrell Luzzo.

À profª. Dra. Dulce Helena Penna Soares pelo exemplo de profissional comprometida com a Orientação Profissional e de Carreira no Brasil, sempre uma referência para todos nós... Fico grata pela sua disponibilidade em participar deste momento tão importante na minha carreira.

A todos os meus amigos (as) e colegas de trabalho pelo convívio e incentivo neste período tão importante da minha vida profissional. Desejo a todos sucesso e realizações...

Agradeço também a disponibilidade e atenção da nossa querida Marineide, secretária do PGPSI, que nos atende sempre tão prontamente.

Por fim, a todos os coordenadores e universitários que disponibilizaram seu tempo para contribuir para o sucesso deste trabalho.

RESUMO

Visando contribuir para a ampliação do conhecimento sobre o Desenvolvimento e a Maturidade de Carreira de estudantes universitários no Brasil e oferecer instrumentos para este fim, este estudo orientou-se por dois objetivos. O primeiro foi verificar a validade e a confiabilidade de dois instrumentos de medida relacionados ao tema, sendo um deles sobre maturidade de carreira, amplamente utilizado em pesquisas internacionais (Escala Combinada de Atitudes da Maturidade de Carreira- CDA) e o outro, denominado Atribuição de Causalidade para as Decisões de Carreira - AACDM. O segundo objetivo foi descrever o perfil dos estudantes universitários pesquisados, em relação ao desenvolvimento e à maturidade de carreira, comparando os resultados de diferentes sub-grupos. Para atingir tais objetivos os dados foram coletados em três momentos diferentes, em que participaram 581 universitários, de instituições públicas e particulares, divididos em três amostras. A primeira para a validação semântica, a segunda para a validação estatística (fatorial) e a terceira para a validação de constructo. Para a validação semântica foi feita a tradução, retradução, análise dos itens e ensaio experimental. Os resultados desta etapa indicaram necessidade de adaptações somente na escala CDA, nas dimensões de Planejamento de Carreira - PC e Exploração de Carreira - EC. Para a validação estatística foram feitas análises fatoriais e testes de confiabilidade no sentido de verificar a estrutura e a precisão dos instrumentos. Os resultados confirmaram a estrutura fatorial e indicaram boa confiabilidade da escala CDA, bem como das escalas PC e EC. Entretanto, o instrumento AACDM não apresentou qualidades psicométricas aceitáveis. Para a validação de constructo foram realizados testes de correlação e análises de variância. Os resultados do teste de correlação e comparação entre os grupos foram, em sua maioria, coerentes com as expectativas teóricas. Contrariamente ao esperado, a internalidade do *locus* de controle não se correlacionou com as medidas da maturidade de carreira. Sobre o perfil do estudante universitário pesquisado, este se mostrou pouco envolvido em atividades de planejamento de carreira, principalmente em relação ao planejamento de estratégias que o ajude a decidir qual área de trabalho gostaria de atuar depois da conclusão dos seus estudos. Os resultados sobre a escala de EC indicaram que a utilização de fontes de informações, pelos universitários, se restringe basicamente aos professores, profissionais da área e livros. Sobre o estilo atribucional para as decisões de carreira, os universitários tendem a atribuir causas pessoais e controláveis para as suas

decisões de carreira. Nesta mesma direção os universitários apresentam, em média, maior internalidade no *locus* de controle do que externalidade, tanto na dimensão acaso, quanto outros poderosos, entretanto, tendem a discordar da sua capacidade ou eficácia para realizar planos. Diante do exposto, os resultados obtidos nas três etapas desta pesquisa conferem validade à escala CDA para uso em futuras pesquisas ou como instrumento de diagnóstico individual e avaliação de programas de orientação de carreira destinados ao público universitário brasileiro.

Palavras Chave: Desenvolvimento de Carreira, Maturidade de Carreira, Validação de instrumentos, Estudantes Universitários

ABSTRACT

In order to contribute to extend the knowledge about Career Maturity and Development of college students in Brazil and offer instruments to this purpose, this work pursued two aims. The first one was to verify the vadility and reliability of two measure instruments, been the first one widely used in international researches: the Combined Scale of Career Development Attitudes (CDA) and the other one, named Assessment of Attributions for Career Decision Making (AACDM). The second aim was to describe the profile of college students, in regard to the career maturity and development, by comparing the results of different subgroups. To achieve such aims were collected data in three different stages, in which participated 581 college students, from state and private institutions. Students were divided into three sampling groups: the first for semantic validation, the second for statistical (factorial) validation and the third for construct validation. For semantic validation we translated, retranslated, analyzed items and performed an experimental trial. The results from this stage indicated the need for adaptations only in the CDA scale and in the Career Planning (CP) and Career Exploration (CE) dimensions. For statistic validation, was performed factorial analyses and reliability tests in order to verify the instruments structure and accuracy. Results confirmed the factorial structure and indicated satisfactory reliability of CDA scale, as well as CP and CE scales. However, the instrument AACDM showed no acceptable psychometric qualities. For construct validation was performed correlation tests and analyses of variance. The major part of the results of correlation and comparison tests among the groups was coherent to the theoretical expectations. Conversely, the internality of *locus* of control showed no correlation with the career maturity measures. In relation to the profile of college students, they revealed little involvement in planning career activities, mainly in relation to planning strategies that help them decide which work area to pursue after finishing college. Results about CE scale indicated that the use of information sources, by college students, is basically restricted to professors, professionals and books. Regarding the career decisions attributional style, college students tend to attribute personal and controllable causes to their career decisions. In the same direction, the college students showed, in average, higher internality than externality in the *locus* of control, in both luck dimension and powerful others, although they tend to disagree about their ability and efficacy to make plans. In conclusion, the results obtained in the three stages of this work provide validity to the CDA scale as an instrument to be used in

future researches to make individual diagnosis and evaluate career counseling programs aimed at college students.

Key words: Career Development, Career Maturity, Validation, College Students

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO 23

2. DESENVOLVIMENTO DE CARREIRA 28

2.1. Novos Conceitos e Padrões de Carreira 28

2.2. Principais Teorias do Desenvolvimento de Carreira 32

2.3. Modelo teórico proposto por Donald Super 36

2.3.1. Modelos gráficos do Desenvolvimento de Carreira 39

2.4. Estudo dos Padrões de Carreira 48

2.4.1. Identificando as dimensões da Maturidade de Carreira 48

2.4.2. Resultados Empíricos 51

2.5. Inventário de Desenvolvimento de Carreira (CDI) 55

2.5.1. Origem, desenvolvimento e validação do instrumento 55

A) Características da versão I 56

B) Características da versão II e III 59

C) Características da versão final, publicada em 1981 61

D) Resultados empíricos de pesquisas com o CDI 68

2.6. Desenvolvimento de Carreira de Estudantes Universitários 70

2.6.1. Pesquisas sobre Desenvolvimento e Maturidade de Carreira de estudantes universitários 75

3. ATRIBUIÇÃO DE CAUSALIDADE 79

3.1. Contribuições Teóricas de Weiner para a teoria da Atribuição de Causalidade 81

3.2. Atribuição de Causalidade para as Decisões de Carreira 85

3.2.1. Instrumento de Avaliação da Atribuição de Causalidade para as Decisões de Carreira (AACDM): características conceituais e psicométricas 87

4. LOCUS DE CONTROLE 90

4.1. Estudos sobre Maturidade de Carreira e Locus de Controle 93

5. JUSTIFICATIVA E OBJETIVOS 99

5.1. Justificativa 99

5.2. Objetivos 101

6. METODOLOGIA 102

6.1. Amostra 102

6.2. Instrumentos 103

6.3. Procedimentos 107

6.3.1. Coleta dos Dados 107

6.3.2. Análise dos Dados 108

7. RESULTADOS 110

7.1. Descrição da Amostra 110

7.2. Validação Semântica: adaptação e ensaio experimental 111

7.3. Validação Estatística: Análise dos padrões psicométricos das escalas CDA e AACDM 114

7.3.1. Validade e Confiabilidade da Escala Combinada de Atitudes da Maturidade de Carreira (CDA) 114

A) Validação estatística da escala CDA 115

B) Confiabilidade da escala CDA 119

C) Validade e Confiabilidade das escalas PC e EC 121

7.3.2. Validade e Confiabilidade do instrumento de Avaliação da Atribuição de Causalidade para as Decisões de Carreira (AACDM) 125

7.4. Confiabilidade da escala de *Locus* de Controle 129

7.5. Validade de constructo: relação entre as variáveis e comparação entre grupos 131

7.5.1. Relação entre as variáveis 133

7.5.2. Comparação entre grupos 136

7.6. Análise do Desenvolvimento e Maturidade de Carreira dos Universitários 190

7.6.1. Análise das respostas aos itens e às escalas 140

8. DISCUSSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS 150

A) Validação Semântica 153

B) Validação Estatística (fatorial) 154

C) Validade de Constructo (validade convergente-discriminante) 158

D) Análise do Desenvolvimento e Maturidade de Carreira 166

E) Considerações Finais 171

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 173

ANEXOS

ANEXO A – Caderno de Pesquisa 180

ANEXO B – Chave de Cotação da Escala Exploração de Carreira 184

ANEXO C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido 185

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Modelo Arco-Íris da Vida e Carreira 39

Figura 2: Modelo dos Arcos 45

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Validade Preditiva (9º e 12º ano) do status e desenvolvimento aos 25 anos 51

Tabela 2 - Análise fatorial das escalas da versão III do CDI 60

Tabela 3 - Características das Escalas do Inventário de Desenvolvimento de Carreira – CDI 62

Tabela 4 - Esquema das causas determinantes dos comportamentos 82

Tabela 5 - Dados utilizados para inferências referentes às causas do sucesso e fracasso 83

Tabela 6 - Dimensões causais e causas explicativas do sucesso e fracasso 84

Tabela 7 - Análise dos Eixos Principais (PAF) com rotação Oblimim (extração de dois fatores) da Escala Combinada das Atitudes da Maturidade de Carreira - CDA (N= 318) 116-117

Tabela 8 - Análise dos Eixos Principais (PAF) com rotação Oblimim (extração de quatro fatores) da Escala Combinada das Atitudes da Maturidade de Carreira – CDA (N= 318). 118-119

Tabela 9 - Coeficientes de Confiabilidade da Escala Combinada das Atitudes da Maturidade de Carreira - CDA (N= 318) 120-121

Tabela 10 - Análise dos Eixos Principais (PAF) com rotação Oblimim da Escala Planejamento de Carreira (PC) - extração de dois fatores (N= 318) 122

Tabela 11 - Análise dos Eixos Principais (PAF) com rotação Oblimim da Escala Exploração de Carreira (EC) - extração de dois fatores (N= 318) 124

Tabela 12 - Análise dos Eixos Principais (PAF) com rotação Oblimim do instrumento de Avaliação da Atribuição de Causalidade para as Decisões de Carreira (AACDM) com extração de três fatores (N= 318) 126

Tabela 13 - Coeficientes de Confiabilidade do instrumento de Avaliação da Atribuição de Causalidade para as Decisões de Carreira - AACDM (N= 318) 128

Tabela 14 - Coeficientes de Confiabilidade da escala Internalidade (N= 318) 129

Tabela 15 - Coeficientes de Confiabilidade da sub-escala Externalidade- Outros Poderosos (N= 318) 130

Tabela 16 - Coeficientes de Confiabilidade da sub-escala Externalidade- Acaso (N= 318) 130

Tabela 17 - Parâmetros relacionados á normalidade das variáveis contínuas 132

Tabela 18 - Coeficientes de Correlação (r de Pearson) entre os escores nas escalas da maturidade de carreira, *locus* de controle, atribuição de causalidade e variáveis pessoais e educacionais 135

Tabela 19 - Comparação das médias nas variáveis da Maturidade de Carreira e Sexo 136

Tabela 20 - Comparação das médias nas variáveis da Maturidade de Carreira e Série Escolar (ano) 137

Tabela 21 - Comparação das médias nas variáveis da Maturidade de Carreira e Auto-avaliação do Rendimento Acadêmico 138

Tabela 22 - Comparação das médias nas variáveis da Maturidade de Carreira e Satisfação com a escolha profissional 138

Tabela 23 - Comparação das médias nas variáveis da Maturidade de Carreira e Participação prévia em atividades de Orientação de Carreira. 139

Tabela24 - Médias das respostas aos itens da Escala Planejamento de Carreira 142

Tabela 25 - Médias das respostas aos itens da Escala Exploração de Carreira 143

Tabela 26 - Médias das respostas aos itens do instrumento de Avaliação da Atribuição de Causalidade para as Decisões de Carreira (AACDM) 144

Tabela 27 - Médias das respostas aos itens da sub-escala Internalidade 145

Tabela 28 - Médias das respostas aos itens da sub-escala Externalidade/ Acaso 146

Tabela 29 - Médias das respostas aos itens da sub-escala Externalidade-Outros Poderosos 146

Tabela 30 - Médias dos grupos da amostra III em cada escala (N=228) 149

1- INTRODUÇÃO

Com o advento das Organizações em Movimento – *Organizing* e da Carreira sem Fronteiras (Arthur & Rousseau, 1996; Rousseau, 1997), vários pressupostos referentes ao mundo do trabalho e, em especial, às relações de trabalho, estão sendo rapidamente quebrados, o que exige dos profissionais grandes habilidades de planejamento pessoal e de carreira. Diante das transformações organizacionais e tecnológicas a que estão submetidos os profissionais atualmente, a questão do desenvolvimento de carreira assume uma nova dimensão, de alta relevância para os mesmos, não somente na busca de realização pessoal, mas, fundamentalmente, pelo entendimento mais profundo sobre este novo cenário social que se apresenta.

Em meio a tantas exigências, espera-se dos profissionais que estão iniciando suas carreiras que tenham mais chances de se adaptarem às contínuas transformações sociais e organizacionais, desenvolvendo e desempenhando novos papéis, além de apresentarem uma maior facilidade para enfrentar situações ambíguas e incertas, uma vez que sua identidade profissional foi formada nessa nova atmosfera, que demanda investimentos contínuos no conhecimento e na própria carreira (Lacombe, 2003).

No entanto, ao contrário do que se espera, percebe-se que os jovens profissionais, destacando-se os universitários, estão despreparados e encontram dificuldades de se colocarem no mercado de trabalho e desenvolverem suas carreiras, fato este facilmente constatado pelos altos índices de evasão escolar, de recém-formados desempregados ou daqueles que atuam em outras áreas que não aquelas para as quais se capacitaram (Soares, 2002; Góis, 2006; Nunes, 2006).

Observa-se, ainda, que o sistema educacional brasileiro, em especial o das universidades, não oferece suporte aos estudantes no que se refere ao desenvolvimento de

carreira. Esta deficiência, observada nas Instituições de Ensino Superior (IES), favorece a imaturidade de carreira, uma vez que os estudantes não adquirem, em sua formação, as competências básicas para o seu desenvolvimento profissional, o que afeta diretamente os resultados acadêmicos e o ingresso posterior no mercado de trabalho.

Pesquisas realizadas nos Estados Unidos (Folsom & Reardon, 2003), revelam que disciplinas voltadas à educação de carreira produzem efeitos nas "variáveis de maturidade e desenvolvimento de carreira, *locus* de controle, tomada de decisão e na identidade vocacional e pensamentos de carreira" (p. 434). Os resultados deste tipo de intervenção foram medidos através dos efeitos causados, tempos depois de o estudante ter freqüentado as disciplinas de orientação de carreira. Dentre os efeitos, os autores destacam ainda: satisfação com o trabalho, escolha de uma área, satisfação com o curso, tempo de conclusão do curso, aumento das notas.

As ações educacionais direcionadas ao planejamento e desenvolvimento de carreira têm se mostrado uma atividade crítica, conectando e facilitando a transição de milhões de estudantes universitários que estão à procura de futuros empregos, treinamento, educação continuada e, até mesmo, daqueles que estão tomando decisões profissionais. O desafio das universidades é criar condições para que a maioria dos estudantes, em especial aqueles insuficientemente envolvidos nas atividades de exploração profissional, escolha transformar-se em participantes ativos no processo de desenvolvimento de carreira (Colozzi, 2004).

A Orientação de Carreira, como um processo sistemático de aprendizagem profissional, não é uma prática recente, mas no Brasil, são raras as ocorrências deste tipo de atuação e pesquisa nas IES. Considerando-se as permanentes mudanças em processo na vida social e no mundo do trabalho, a necessidade e o valor de tais programas são maiores do que antes (Jenschke, 2002).

Ao revisar a literatura da área, alguns aspectos mostraram-se relevantes para o entendimento da complexidade de fatores que estão relacionados ao desenvolvimento de carreira dos estudantes universitários. Destaca-se o grande número de pesquisas que buscam conhecer a relação entre variáveis psicossociais e cognitivas como, por exemplo, *locus* de controle, atribuição de causalidade, auto-eficácia e auto-conceito (Lokan, Boss & Patsula, 1982; Taylor, 1982; Khan & Alvi, 1983; Taylor & Popma, 1990; Luzzo, 1993, 1995, 2001; Lent & Brown, 2006), ressaltando o impacto que estas variáveis têm no desenvolvimento de carreira subseqüente.

É importante destacar, também, os estudos sobre maturidade de carreira que recebem destaque na literatura internacional, principalmente com as contribuições de Donald Super (1957; 1983; 1985; 1990) e seus seguidores em diversas partes do mundo, alguns deles trabalhando especificamente com estudantes universitários em países como Portugal (Ferreira-Marques & Caeiro, 1979; Lima, 1989; 1998), África do Sul (Cortese & Schepers, 2004) e Austrália (Patton, Creed & Spooner-Lane, 2005).

Os resultados empíricos de diversas pesquisas (Super, 1985; Healy, O'shea & Crook, 1985; Luzzo, 1993, 1995) sugerem que atitudes da maturidade de carreira (planejamento e exploração de carreira) são bons indicadores de satisfação e progresso na carreira, ao longo da trajetória profissional. Além disso, estas atitudes são consideradas um referencial válido para verificar a maturidade de carreira.

A partir destas considerações, observa-se que o estudo do desenvolvimento e maturidade de carreira dos estudantes universitários é bastante atual e relevante para o campo da Psicologia Social e do Trabalho, especialmente quando considerada a realidade brasileira, na qual a maioria dos universitários encontra dificuldades de desenvolver sua carreira, seja durante sua formação ou após a conclusão dos seus estudos, o que acarreta muitas vezes,

problemas de adaptação social. Além disso, são poucos os estudos realizados no Brasil acerca do tema, quando comparados com a produção internacional.

Bardagi, Lassance e Paradiso (2003) ressaltam que, apesar de existir alguns pesquisadores interessados em discutir o desenvolvimento de carreira dos estudantes universitários, a maioria dos estudos nacionais concentra-se em amostras de adolescentes ou aborda questões relativas à entrada no mercado de trabalho ou, ainda, à problemática dos profissionais já inseridos na esfera produtiva. Por outro lado, mais estudos precisam ser realizados para que haja a compreensão dos vários fatores que afetam o desenvolvimento de carreira dos universitários, principalmente daqueles que se encontram nos períodos intermediários.

Neste sentido, visando contribuir para a ampliação deste campo de estudo no Brasil, o presente trabalho teve como objetivo validar dois instrumentos de medida relacionados ao desenvolvimento e maturidade de carreira dos estudantes universitários. São eles: a *Escala Combinada de Atitudes da Maturidade de Carreira (CDA) – versão para estudantes universitários* (Super, Thompson, Lindeman, Jordaan & Myers, 1981), que mede atitudes exploratórias de planejamento e exploração de carreira e o instrumento de *Avaliação da Atribuição de Causalidade para as Decisões de Carreira – AACDM* (Luzzo, 2001).

Além de validar estes dois instrumentos de medida, que poderão ser utilizados em futuras pesquisas ou servir como ferramentas de diagnóstico individual e avaliação de programas de orientação de carreira voltados à população universitária, o presente estudo teve também como objetivo descrever o perfil do universitário em relação ao desenvolvimento e à maturidade de carreira. Neste caso, foram analisados os resultados dos estudantes nas variáveis da maturidade de carreira, atribuição de causalidade pessoal para as decisões de carreira e *locus* de controle, buscando identificar se há diferença em relação ao sexo, idade, série escolar, auto-avaliação do rendimento acadêmico, satisfação com o curso, situação de

trabalho e participação em atividades de orientação de carreira. Para analisar os resultados encontrados, foi utilizado como referencial teórico o Modelo do Desenvolvimento de Carreira proposto por Donald Super (1957, 1983, 1985, 1990).

Para finalizar, acredita-se que os resultados obtidos neste trabalho poderão contribuir para o desenvolvimento teórico e prático dos profissionais e pesquisadores interessados em aprofundar seus conhecimentos sobre o desenvolvimento de carreira dos estudantes universitários do nosso país.

2. DESENVOLVIMENTO DE CARREIRA

2.1. Novos Conceitos e Padrões de Carreira

Para um melhor entendimento da maneira como ocorre o desenvolvimento de carreira, faz-se necessário, primeiramente, compreender quais são as definições de carreira utilizadas na atualidade. Além disso, é importante conhecer, também, quais são os padrões de carreira mais comuns entre os profissionais do século XXI. Sendo assim, serão discutidos alguns referenciais teóricos sobre estes aspectos.

Originalmente, o conceito de carreira referia-se às posições alcançadas dentro de uma determinada hierarquia organizacional. Devido às mudanças organizacionais e tecnológicas que afetam o mundo do trabalho, observa-se que o conceito de carreira sofre reformulações e sua definição atual engloba a trajetória profissional, bem como outros papéis desempenhados pelo indivíduo durante sua vida (Super, 1957; Hall, 1972; Van Maanen & Schein, 1979; Super, 1980, citado por Gouws, 1995). O conceito de carreira, neste sentido, pode ser definido como a combinação dos papéis desempenhados pelos indivíduos no decorrer de toda a sua história. A palavra inglesa *Career* é sinônimo de *Path,* que significa caminho, trajetória.

Atualmente, o conceito de carreira aponta para o enfraquecimento das relações organizacionais e para a uma maior liberdade e independência na construção da carreira. O foco passa das condições objetivas (organizacionais) para as experiências subjetivas do indivíduo (Arthur & Rousseau, 1996).

Segundo Lacombe (2003), as organizações deixam de garantir a seus funcionários a segurança e progressão na hierarquia. Em contrapartida, estimulam os profissionais a criar e

desenvolver seus próprios projetos de carreira, estabelecendo com a organização uma relação aberta, não mais pautada exclusivamente no vínculo empregatício.

Dentre as teorias de carreira, o que se observa é uma visível divisão entre os enfoques que valorizam o lado objetivo, macro, institucional e externo e aqueles que exploram o lado subjetivo, micro e interno do conceito de carreira (Walton & Mallon, 2004).

A noção de carreira objetiva mostrou-se dominante na prática dos administradores de recursos humanos e está associada à noção tradicional de carreira, em que esta é percebida como os caminhos organizacionais ou ocupacionais percorridos pelo indivíduo numa determinada hierarquia. Em outras palavras, é a seqüência de empregos ou cargos que levarão o indivíduo a posições de chefia ou supervisão. Já a noção de carreira subjetiva se baseia no sentido atribuído pelos indivíduos aos eventos que acontecem no decorrer de sua carreira (Walton & Mallon, 2004).

Percebe-se, atualmente, que, em conseqüência das mudanças organizacionais, a carreira objetiva praticamente desapareceu. De acordo com Weick e Berlinger (1989, citado por Walton & Mallon, 2004), a falta de delineamentos externos, conseqüência da globalização, fez com que a carreira objetiva se dissolvesse, abrindo espaço para que a carreira subjetiva se tornasse mais visível e começasse a ser vista como a nova referência na construção da carreira.

A noção de carreira subjetiva embasa o discurso recente, denominado "Carreira sem Fronteiras" (*Boundaryless Career*). Arthur e Rousseau (1996), os principais teóricos desse novo conceito de carreira, apontam diversas formas possíveis de se construir uma carreira e que não levam em conta as formas tradicionais, vinculadas às relações empregatícias.

Arthur (1994) ressalta que uma carreira sem fronteiras pode ser construída de diversas maneiras: através da mobilidade entre várias organizações, como se observa na indústria

tecnológica; pela validade ou negociabilidade extraída do atual empregador, como é o caso dos professores universitários; pela rede de contatos e informações que estão fora da organização, como é o caso do corretor de imóveis; ou até mesmo quando a pessoa escolhe o afastamento para se dedicar à família ou reciclar-se profissionalmente. Observa-se, portanto, que os pressupostos de carreira foram consideravelmente transformados, com uma ênfase maior para o autodesenvolvimento profissional.

É importante ressaltar que o conceito de carreira sem fronteiras é fundamentado nas mudanças da natureza do trabalho, que se estruturam cada vez mais longe dos mecanismos burocráticos e mais próximos da flexibilidade e das estruturas baseadas em projetos. No entanto, poucos são os tipos de carreira que podem ser considerados exclusivamente sem fronteiras e que dependem unicamente dos esforços individuais (Gunz, Evans & Jalland, 2000).

Segundo Lacombe (2003), o que se observa é que as fronteiras impostas à carreira ainda existem, porém de formas diferentes, dependendo muito do tipo da organização e das características do trabalho desenvolvido. Desta forma, não se pode dizer que a construção da carreira se estrutura totalmente livre das fronteiras organizacionais. Enquanto velhos pressupostos de carreira caem, novos delineamentos são construídos pelos indivíduos na tentativa de significarem suas carreiras. Carreira sem fronteiras, nesta perspectiva, significa antes o desenvolvimento de novas competências e padrões de comportamento do que a ausência total de fronteiras (Arthur, 1994).

De acordo com Arthur (1994), são três as competências necessárias para o desenvolvimento da carreira atualmente: *Know-How* (saber fazer), *Know-Whom* (saber através de quem) e *Know-Why* (saber o porquê). Exige-se da pessoa a competência para colocar em prática os conhecimentos e habilidades técnicas necessárias ao desempenho do trabalho. Também se espera que o indivíduo desenvolva um *know-how* diversificado e, ao

mesmo tempo, especializado em uma determinada área ou tema. Além disso, a pessoa deveria construir uma rede de relacionamentos na vida profissional, a fim de que um fluxo constante de trabalho possa ser obtido (*Know-Whom*).

Mas a competência que realmente diferencia a construção da carreira sem fronteiras do modelo tradicional é o *Know-Why* (saber o porquê). Nas carreiras sem fronteiras, é necessário que o profissional entenda as suas razões para trabalhar, buscando construir um sentido para a sua vida profissional e, para tanto, precisa fazer os seus próprios planos pessoais e de carreira (Arthur, 1994).

Diante deste novo discurso, de que não existem mais delineamentos externos que orientem os indivíduos na construção da carreira, é que muitos autores defendem a relação dialética entre as realidades objetiva e subjetiva do conceito de carreira, uma vez que, quando um determinado tipo de delineamento é extinto, novos tipos são criados (Gunz, Evans & Jalland, 2000; Walton & Mallon, 2004).

Portanto, para estudar o desenvolvimento de carreira, é necessário entendê-la como um processo complexo e de natureza multifacetária, no qual são requeridos tanto fatores objetivos quanto subjetivos (Gunz, Evans & Jalland, 2000; Walton & Mallon, 2004). Nesta perspectiva, o desenvolvimento de carreira não depende mais exclusivamente das organizações e sim dos esforços despendidos pelo próprio profissional na busca por um sentido de carreira. Nota-se, ainda, que os padrões de carreira mudaram em decorrência da própria mudança no conceito de carreira.

De acordo com Super (1990), os padrões de carreira podem ser definidos como sendo o nível ocupacional alcançado, a freqüência e duração das atividades de trabalho, sejam elas estáveis ou por período de experiência. Os padrões de carreira, segundo esta perspectiva, são determinados pelo *status* socioeconômico dos pais, habilidades mentais, educação, características pessoais, maturidade de carreira e pelas oportunidades às quais os indivíduos

são expostos. Super (1957, citado por Super, 1990) classifica os padrões de carreira em estáveis, instáveis, convencionais e multi-carreiras.

Antigamente, os padrões esperados eram as carreiras estáveis e convencionais, como pode ser observado na carreira objetiva/organizacional, em que, na maioria das vezes, o profissional desenvolvia sua carreira em uma única organização. Hoje em dia, observa-se que, cada vez mais, as carreiras vão enfrentar períodos de transição e instabilidade obrigando os profissionais, a experienciar várias formas de carreira durante toda sua trajetória profissional. Neste sentido, os padrões de carreira são caracterizados por carreiras instáveis e multi-carreiras (Hall, 1990).

Diante desta realidade, deve-se incentivar o profissional a refletir e planejar sua carreira, levando em consideração estes novos referenciais. Além disso, através do entendimento deste novo cenário que se apresenta, o profissional terá mais recursos para desenvolver atitudes coerentes às demandas sociais, facilitando, assim, os períodos de transição na carreira.

2.2. Principais Teorias do Desenvolvimento de Carreira

O desenvolvimento de carreira como área do conhecimento psicológico pode ser compreendido através dos modelos teóricos da psicologia diferencial, psicologia do desenvolvimento, psicologia social e do trabalho e psicologia da personalidade. Trata-se de uma área do conhecimento caracterizada pela interdisciplinaridade (Super, 1990; Balbinotti, 2003).

Desenvolvimento de carreira pode ser definido como um processo de autoconsciência ocupacional, planejamento e desejo de explorar o mundo do trabalho, bem como conhecimento das tarefas do desenvolvimento de carreira que o indivíduo irá enfrentar como conseqüência do seu desenvolvimento biológico e social (Thompson, Lindeman, Super, Jordaan & Myers, 1981). Já orientação de carreira é uma área de atuação profissional, fundamentada nas teorias de desenvolvimento de carreira, que visa orientar os indivíduos no seu desenvolvimento de carreira através da aquisição de competências importantes para a construção da carreira. Historicamente, observa-se que os fundamentos da Orientação Profissional e de Carreira se resumem, basicamente, em ajudar os indivíduos a se adaptar às expectativas sociais e às transições que ocorrem em sua vida profissional (Savickas, 2003).

Entre as teorias mais utilizadas na contextualização de questões referentes à carreira e às intervenções práticas, destacam-se: teoria dos Traços e Fatores de Parsons, teoria Desenvolvimentista de Donald Super, teoria das Personalidades Vocacionais e Ambientes de Trabalho de Holland, teoria de Aprendizagem Social de Krumboltz e teoria do Planejamento Integrado de Vida de Hansen (Balbinotti, 2003; Savickas, 2003; Colozzi, 2004).

Nos primórdios da prática em Orientação de Carreira, a teoria dos Traços e Fatores de Parsons (1909) era a fundamentação teórica utilizada. Naquela época, no início da Revolução Industrial, concebia-se a escolha profissional como um fato único e estático na vida de um indivíduo. Esta teoria privilegiava o enfoque dos psicólogos diferenciais, preocupados apenas em adequar o indivíduo às características exigidas para o desempenho de determinada função, através da utilização de testes de inteligência e aptidão. Neste período, a preocupação era diminuir o número de acidentes de trabalho e aumentar a produção, utilizando o simples método de combinação - *matching models* (Super, 1990; Super, Osborne, Walsh, Brown & Niles, 1992).

A partir da década de 1950 observa-se uma mudança de enfoque nas teorias do desenvolvimento de carreira e esta renovação ocorreu após a introdução de teorias do desenvolvimento aplicadas às questões de carreira. Donald Super influenciado pelo trabalho de Buehler (1933) foi o pioneiro a relacionar carreira às tarefas típicas de cada estágio do desenvolvimento humano. A partir desta época, as questões referentes à carreira começaram a ser abordadas sobre um enfoque evolutivo. Super (1957) define desenvolvimento de carreira como um processo de crescimento e aprendizagem que resulta no amadurecimento e modificação do repertório de comportamentos de carreira. Basicamente, para a teoria Desenvolvimentista de Donald Super, em cada estágio do desenvolvimento humano, determinados tipos de comportamento de carreira (tarefas evolutivas) são requeridos para avançar com sucesso ao estágio seguinte do desenvolvimento de carreira (Lobato, 2001).

O modelo teórico de Holland (1992) é um modelo que mistura a teoria dos Traços e Fatores de Parsons e as teorias da Personalidade. É uma forma contemporânea de assegurar o "homem certo no lugar certo". Nesta perspectiva teórica, procura-se combinar os traços da personalidade aos diferentes tipos de ambientes de trabalho. A maioria das pessoas pode ser categorizada em seis tipos diferentes de personalidade: Realista, Investigativa, Artística, Social, Empreendedora e Convencional. Esta mesma categorização pode ser aplicada aos ambientes de trabalho. Acredita-se que as pessoas procuram por um ambiente de trabalho que lhes permita exercitar suas habilidades e competências, assim como expressar seus valores e atitudes (Balbinotti, 2003; Colozzi, 2004).

Krumboltz (1996, citado por Collozzi, 2004) baseia-se nos pressupostos da Aprendizagem Social (auto-eficácia) de Bandura, para desenvolver a teoria de Aprendizagem Social na Escolha Profissional. O objetivo desta abordagem é facilitar o aprendizado de competências e a clarificação de interesses, valores, hábitos de trabalho e qualidades pessoais,

que possibilitem ao indivíduo criar uma vida pessoal e profissional satisfatória num mundo em constantes transformações.

A teoria do Planejamento Integrado de Vida (Hansen, 1997) é um modelo holístico de planejamento pessoal e profissional. A autora prefere nomear sua teoria, relacionando-a ao planejamento para a vida ao invés de limitá-la, unicamente, ao planejamento profissional. Para Hansen (2002), a palavra chave é integrar mente, corpo e espírito, criando um sentido de conexão e completude. Planejamento para a vida inclui o papel do trabalho, assim como os múltiplos setores da vida (família, lazer, espiritualidade, entre outros).

Savickas (2003) ressalta que a maioria das teorias que fundamentam a prática e a pesquisa em Orientação de Carreira ainda estão vinculadas às noções tradicionais de carreira. Assim como o conceito de carreira se transformou, as teorias do Desenvolvimento de Carreira também devem ser redefinidas. O autor sugere que tais teorias devem superar o foco tradicional de orientação à classe média e expandir-se a questões de raça, sexo e cultura. Além disso, ele destaca a importância de se concentrar mais atenção às transições cada vez mais comuns no decorrer da vida profissional ao invés de dar a tradicional atenção às questões da escolha profissional dos adolescentes.

Visto isso, alguns autores ressaltam que as teorias citadas compõem as orientações teóricas mais relevantes nas quais se baseia a maioria dos trabalhos teóricos e práticos da Psicologia da Escolha e do Desenvolvimento de Carreira. Apesar da importância de todas as teorias, a teoria de Donald Super destaca-se entre todas, pelo menos no que se refere ao grande número de pesquisas e publicações em revistas especializadas (Balbinotti, 2003; Colozzi, 2004).

2.3. Modelo teórico proposto por Donald Super

A renovação da concepção de desenvolvimento de carreira a partir da década de 1950 se deve à introdução de teorias do desenvolvimento aplicadas às questões de carreira. Nesta nova abordagem, as escolhas vocacionais deixam de ser entendidas como a escolha de uma profissão através da simples equiparação entre características pessoais e das profissões num determinado momento (Lima, 1989; Lobato, 2001).

Ao invés disso, o comportamento vocacional/carreira passa a ser entendido como um processo que ocorre durante todo o ciclo de vida. Ligado a essa concepção desenvolvimentista está o conceito de carreira que deve ser entendido como a seqüência de papéis desempenhados por uma pessoa ao longo da vida. A escolha da profissão/carreira passa a ser vista como algo dinâmico, resultado de uma série de pequenas decisões, e não como uma decisão única e imutável (Super, 1976, citado por Lima, 1989). Além disso, fatores socioeconômicos, tecnológicos e ambientais, como família, comunidade, sociedade, economia etc. exercem significativa influência no desenvolvimento de carreira (Super, 1990).

A perspectiva do desenvolvimento de carreira adotada por Donald Super propõe novas concepções para se entender a escolha profissional e o desenvolvimento de carreira com base em conceitos como: maturidade de carreira, estágios do desenvolvimento de carreira, padrões de carreira, auto-conceitos, determinantes pessoais e sociais, entre outros (Savickas, 2001; Balbinotti, 2003).

Para facilitar a compreensão do processo de desenvolvimento de carreira, Super elaborou algumas proposições que fundamentam sua teoria. Estas proposições são uma síntese de resultados de pesquisas realizadas (Super, 1990, p.206). São elas:

1. As pessoas diferem em suas habilidades, personalidade, necessidades, valores, interesses, traços e auto-conceitos.

2. As pessoas são qualificadas, em virtude destas características, para uma variedade de ocupações.

3. Cada ocupação requer um padrão de características, habilidades e traços de personalidade, com tolerância suficiente para permitir que uma ocupação sirva para uma variedade de indivíduos e para que cada indivíduo se adapte a uma variedade de ocupações.

4. As preferências ocupacionais e competências, as situações que a pessoa vive e trabalha, os auto-conceitos mudam com o tempo e a experiência. Embora os auto-conceitos, como produto da aprendizagem social, são gradativamente estáveis da adolescência à idade adulta, promovendo certa continuidade nas escolhas e ajustamento.

5. O processo de mudança pode resumir-se em uma série de estágios de vida (maxi-ciclo), caracterizada como a seqüência do crescimento, exploração, estabelecimento, manutenção e declínio. Estes estágios podem, por sua vez, ser subdivididos em períodos caracterizados por tarefas do desenvolvimento. Existem mini-ciclos nas transições de carreira entre as fases de um estágio para outro ou quando a carreira de um indivíduo é desestabilizada por doença, desemprego, mudanças sociais ou outros tipos de acontecimentos sócio-econômicos ou pessoais. Tais situações envolvem a reciclagem de novo crescimento, re-exploração e re-estabelecimento.

6. A natureza do padrão de carreira, isto é, o nível profissional atingido, seqüência, freqüência e duração de experiência e empregos, é determinada pelo nível sócio-econômico dos pais, capacidades mentais, educação, competências, características da personalidade (necessidades, valores, interesses e auto-conceitos), maturidade de carreira, e pelas oportunidades que o indivíduo teve.

7. O sucesso em lidar com as exigências do meio e do próprio organismo ao longo dos estágios do desenvolvimento de carreira depende da prontidão com que o indivíduo responde a essas exigências (ou seja, da maturidade de carreira). Maturidade de carreira é uma conjunção de características físicas, psicológicas e sociais, possuindo características cognitivas e afetivas ao mesmo. A maturidade de carreira inclui o grau de sucesso no enfrentamento das demandas dos estágios do desenvolvimento de carreira anteriores, especialmente os estágios mais recentes.

8. A maturidade de carreira é um constructo hipotetizado. Sua definição operacional pode ser tão difícil de formular assim como é a definição de inteligência, no entanto sua história é muito mais recente e os resultados menos definitivos. Ao contrário das impressões criadas por alguns teóricos, a maturidade de carreira não aumenta monotonicamente e também não é um traço de personalidade.

9. O desenvolvimento ao longo dos estágios pode ser orientado em parte pela maturidade das habilidades e interesses e em parte pelo realismo e pelo desenvolvimento dos auto-conceitos.

10. O processo de desenvolvimento de carreira é essencialmente o processo de desenvolvimento e implementação dos auto-conceitos. É um processo de síntese e compromisso em que o auto-conceito é um produto da interação entre aptidões hereditárias, aspectos físicos, oportunidade para observar e

desempenhar vários papéis e avaliações na qual os resultados da vivência dos papéis (*role-playing*) coincidem com a aprovação de superiores e parceiros (aprendizagem social).

11. O processo de síntese entre os fatores individuais e sociais, entre os auto-conceitos e a realidade é uma forma de vivenciar os papéis profissionais e aprender através do feedback, independente do papel ser desempenhado na fantasia, em entrevistas de orientação ou mesmo nas atividades da vida real, tais como atividades de meio período e estágios.

12. A satisfação no trabalho e na vida depende do grau em que o indivíduo encontra alternativas adequadas para expressão de suas capacidades, necessidades, valores, interesses, traços de personalidade e auto-conceitos. A satisfação depende do estabelecimento em um tipo de trabalho, da situação de trabalho e do estilo de vida em que o indivíduo possa desempenhar um papel que considere adequado, após vivenciá-lo em situação exploratória anterior.

13. O grau de satisfação atingido no trabalho é proporcional ao grau em que o indivíduo foi capaz de implementar os auto-conceitos.

14. Para a maioria das pessoas, o trabalho e a profissão proporcionam o centro de interesse para a organização da personalidade, embora para alguns indivíduos isto seja periférico, fortuito ou mesmo inexistente. No entanto, outras atividades são centrais, como atividades de lazer, de casa e da família. As tradições sociais, bem como diferenças individuais são determinantes importantes na preferência por estes diferentes papéis (trabalhador, estudante, esposo, lazer e cidadão).

Estas quatorze proposições são a base do modelo teórico proposto por Donald Super e indicam como o processo de desenvolvimento de carreira acontece.

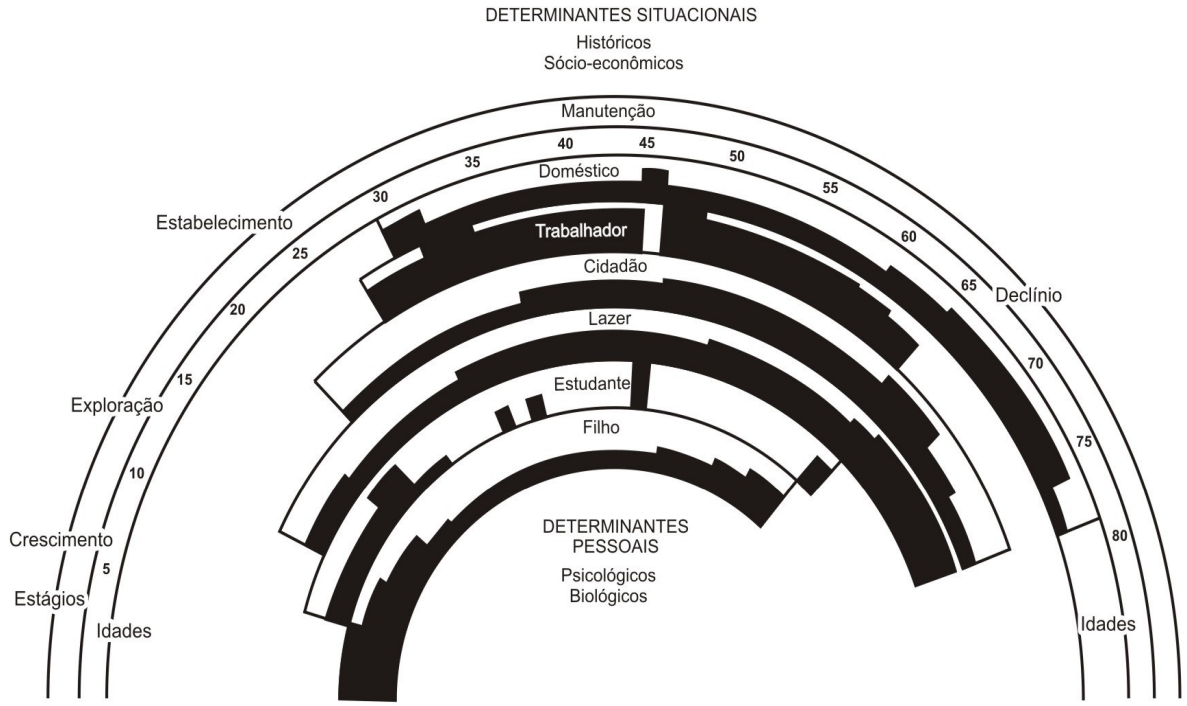
A teoria de Super ultrapassa a visão de como as pessoas escolhem uma profissão para compreender como elas desenvolvem suas carreiras ao longo da vida. Este teórico e pesquisador dedicou mais de trinta anos na coleta de dados empíricos e os seus trabalhos são marcados pela formalidade metodológica e pela busca incessante em traduzir conceitos lingüísticos em modelos operacionais que explicassem o desenvolvimento de carreira. Neste sentido, Super desenvolveu dois modelos gráficos que representam a carreira através de um conjunto de fatores que exercem influência durante o desenvolvimento de carreira (Savickas, 1994; Savickas, 2001; Super, 1990).

2.3.1. Modelos Gráficos do Desenvolvimento de Carreira

No intuito de sintetizar e organizar os vários conceitos postulados em sua teoria, Donald Super criou dois modelos gráficos que resumem o desenvolvimento de carreira, como sendo um processo que se desenvolve ao longo do ciclo vital (*life span*), em vários contextos sociais diferentes (*life space*) e com a influência de determinantes biológicos, psicológicos e socioeconômicos (Super, 1990).

O primeiro modelo é o Arco-Íris da Vida e Carreira - *Life Career Rainbow* (Figura 1), desenvolvido em 1974 (citado por Super, 1990).

Figura 1- Modelo Arco-Íris da Vida e Carreira (Super, 1990)



Este modelo tinha por finalidade organizar os conceitos dos estágios do desenvolvimento de carreira (*life span*) e da teoria dos papéis sociais (*life space*), em um modelo do desenvolvimento que fosse facilmente compreendido. O aspecto central representado neste modelo é o conceito de maturidade e adaptabilidade de carreira.

Na parte externa do Arco-Íris, estão os estágios do desenvolvimento de carreira e as idades aproximadas de ocorrência (seqüência normal, mas não invariável), representando a dimensão longitudinal do modelo. Para Super (1957), são cinco os estágios do desenvolvimento de carreira e, para cada estágio, é exigido dos indivíduos a realização de tarefas específicas para que possam avançar com sucesso para o estágio seguinte. A prontidão dos indivíduos para realizar as tarefas do desenvolvimento com as quais são confrontados, de acordo com a idade e experiência, é denominada maturidade de carreira. Tais estágios são:

1. *Crescimento:* Este estágio inicia-se na infância por volta dos quatro anos de idade e estende-se até, aproximadamente, treze anos de idade. Esta fase é caracterizada por quatro tarefas principais: preocupar-se com o futuro, aumentar o controle da sua vida, convencer-se das capacidades de realizar tarefas na escola e adquirir noções de competências para o trabalho. Neste estágio, predominam as identificações com as pessoas significativas da família e do seu meio social, fontes importantes para o desenvolvimento do auto-conceito.

2. *Exploração:* Inicia-se por volta dos treze anos e estende-se até o início da fase adulta (24 anos aproximadamente). São características deste estágio as tarefas de cristalização, especificação e implementação de uma escolha ocupacional. A tarefa de cristalização de uma preferência pode ser entendida como uma tarefa tipicamente característica do início da adolescência quando o jovem começa a ser cobrado pela sociedade a adotar um papel profissional e espera-se que ele comece a formular idéias gerais sobre as áreas de trabalho que mais lhe agradam. A cristalização das preferências ocupacionais consiste em o jovem avaliar e consolidar seu auto-conceito e os conceitos ocupacionais,

fazendo, assim, tentativas de escolha. Uma vez cristalizadas as preferências, o jovem terá condições de especificar sua escolha, transformando sua escolha geral em uma escolha específica, que o levará a seguir determinado programa educacional ou trabalhos iniciais que viabilizem o contato com o campo escolhido. A implementação da escolha ocorre ao final da adolescência e no início da vida adulta. É o momento em que o jovem adulto define a sua escolha, trabalhando na ocupação escolhida. Inicialmente, deve-se tentar um período de experiência que possibilite ao jovem conhecer melhor o contexto da ocupação escolhida, para então decidir se deseja ou não se estabilizar nela.

3. *Estabelecimento:* Inicia-se por volta dos vinte e cinco anos e estende-se até os quarenta e cinco anos. Neste estágio, espera-se que o indivíduo estabilize, consolide e avance na ocupação escolhida. Savickas (2001) ressalta que cada uma destas três tarefas requer comportamentos específicos. Para que se estabilize em determinada ocupação, é importante que haja a adaptação à cultura organizacional e bom desempenho no trabalho. Para que se consolide na carreira é necessário que saiba trabalhar em equipe e que demonstre bons hábitos e atitudes de trabalho. Finalmente, para avançar na carreira, é necessário que o indivíduo continue a planejar e explorar oportunidades dentro e fora da organização, possibilitando a progressão na carreira.

4. *Manutenção:* Este estágio estende-se dos quarenta e cinco anos até os sessenta e cinco anos e inclui tarefas de assegurar, conservar e inovar na sua área ocupacional. Entre os comportamentos mais característicos, destaca-se a preocupação em sustentar o lugar ocupado.

5. *Retirada/Declínio:* Ocorre após os sessenta e cinco anos e corresponde à velhice. Neste estágio, as tarefas a serem realizadas são: desaceleração, planejamento para a aposentadoria e aposentadoria. Espera-se que o indivíduo se organize para viver um estilo e ritmo de vida diferentes do que estava habituado.

Os estágios do desenvolvimento de carreira propostos por Super não são rígidos, ao contrário, desenvolvem-se de forma cíclica ao longo da vida. Num mundo em rápidas e constantes transformações, o desenvolvimento intelectual, emocional e social não cessam ao final da infância, assim como o período de exploração começa antes mesmo da adolescência e continua em períodos de reciclagem na idade adulta. Além disso, cada vez mais, ocorrem mudanças e transições na carreira de pessoas que se encontram no estágio da manutenção, exigindo destes profissionais um novo crescimento, re-exploração e re-estabelecimento. Fato este também cada vez mais comum entre as pessoas que estão na idade para se aposentar que, ao invés disso, procuram novas formas de atuação profissional (Thompson, Lindeman, Super, Jordaan & Myers, 1984).

Para Super (1990), as idades de transição de cada estágio do desenvolvimento são flexíveis e cada transição envolve reciclagem em um ou mais estágios. Por exemplo, um profissional estabilizado na carreira, esteja ele insatisfeito ou tentando novas maneiras de avançar na área escolhida, deverá buscar novas formas de crescimento e exploração de papéis, procurando estabilizar-se novamente na opção escolhida.

Balbinotti (2003) enfatiza que os estágios do desenvolvimento de carreira propostos por Super (1990) são interdependentes e compõem um processo. Durante períodos de transição, o indivíduo terá que realizar tarefas de um ou mais estágios.

Já na parte interna do desenho, representando a dimensão latitudinal do modelo, está a constelação das posições ocupadas e os papéis comumente desempenhados pelas pessoas. A centralidade destes papéis (*role salience*) também exerce influência no desenvolvimento de carreira. O indivíduo representado neste modelo desempenha somente o papel de filho a partir do nascimento até entrar na escola. Assim que vai crescendo, começa a desempenhar outros papéis. Seis grandes papéis são representados neste modelo: filho (a), estudante, lazer (*leisurite*), cidadão, trabalhador e esposo (a). A adição de um novo papel reduz a participação

de um ou mais papéis desempenhados, afetando, muitas vezes, o comprometimento no desempenho dos papéis (intensidade das cores). Os papéis desempenhados podem ser suplementares, compensatórios, neutros ou contraditórios; os papéis exercidos podem enriquecer ou estressar a vida e a carreira dos indivíduos (Super, 1990).

O importante desta dimensão do modelo, de acordo com Super (1990), é entender a importância dos papéis sociais e o significado atribuído pelas pessoas ao trabalho, família, lazer, educação e cidadania, bem como o impacto que as mudanças ocupacionais têm no auto-conceito e o grau com que os trabalhos não remunerados podem servir como alternativas para a expressão de habilidades, interesses e valores.

O ponto máximo deste modelo refere-se à maturidade e adaptabilidade de carreira. Para Super (1955, 1957; Super & Overstreet, 1960; Jordaan & Heyde, 1979, citado por Thompson et al., 1984), o conceito de maturidade de carreira refere-se à prontidão dos jovens para tomarem decisões pré-ocupacionais que são esperadas pela escola, universidade, família e empregadores.

Dentro desta perspectiva, em seus mais recentes trabalhos, Super (1990, p. 213) definiu Maturidade de Carreira (MC) como "a capacidade do indivíduo para enfrentar as tarefas do desenvolvimento com as quais ele é confrontado como conseqüência de seu desenvolvimento social e biológico, de uma parte, e da necessidade da sociedade em relação às outras pessoas que alcançam este estágio do desenvolvimento, de outra parte".

Super, Savickas e Donald (1996, citado por Lobato, 2001) compreendem a MC como sendo um constructo psicossocial, no qual o indivíduo se situa dentro de um ciclo de desenvolvimento que vai do crescimento até a velhice. Sob a perspectiva social, a maturidade de carreira seria definida como a relação entre as tarefas realizadas e as esperadas socialmente, de acordo com a idade cronológica do indivíduo. Do ponto de vista psicológico, a MC seria os recursos cognitivos e afetivos utilizados pelo indivíduo para enfrentar uma

determinada tarefa do desenvolvimento de carreira, comparando-os com os recursos necessários para o desempenho desta tarefa.

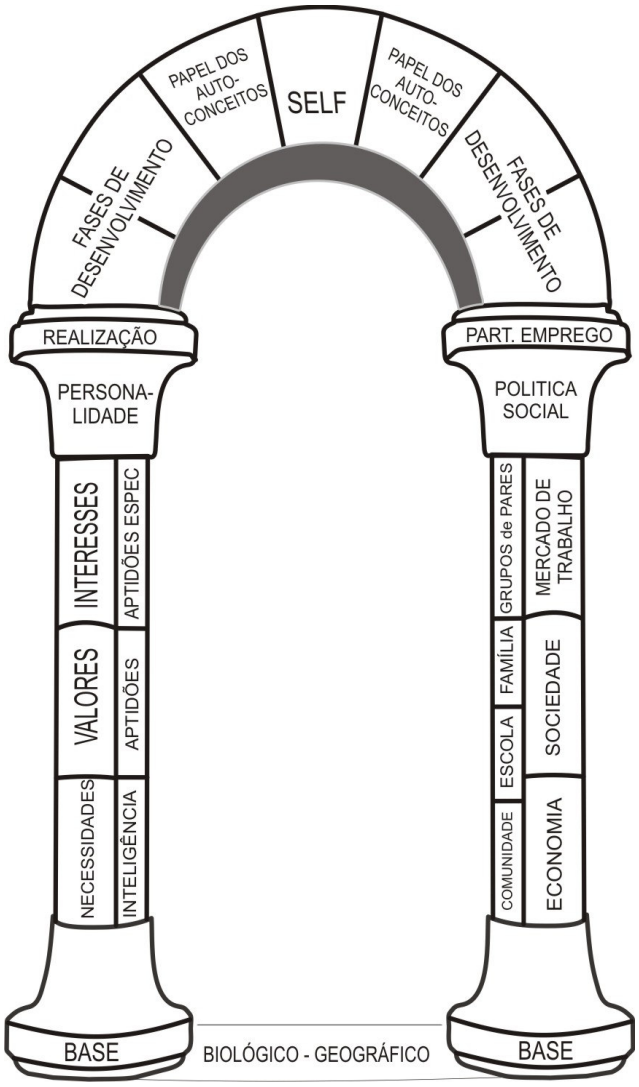
No entanto, a maturidade de carreira não pode ser confundida com o amadurecimento físico. Apesar de estar vinculada à idade, ela se refere à prontidão dos indivíduos para tomar determinado tipo de decisão e apresentar comportamentos de carreira apropriados ao seu estágio do desenvolvimento. A ativação do desenvolvimento de carreira requer do indivíduo a capacidade de ver, no seu ambiente, problemas a resolver e tarefas a realizar (Lobato, 2001).

O conceito de MC aplica-se ao desenvolvimento de carreira de adolescentes e jovens adultos. No caso dos adultos, Super e Knasel (1979, citado por Super, 1983) propuseram a utilização do conceito adaptabilidade de carreira, pois, segundo eles, este termo representa melhor os períodos de reciclagem e pode ser dirigido a um número maior de conhecimentos, habilidades e atitudes necessários para que o profissional possa enfrentar as transições tão comuns durante o desenvolvimento de carreira dos adultos. Além disso, em sua formulação original, a adaptabilidade é vista como um componente do comportamento maduro.

A adaptabilidade de carreira enfatiza a interação entre o indivíduo e o contexto social e refere-se à prontidão para enfrentar mudanças no mundo do trabalho. Já a maturidade de carreira refere-se à prontidão para tomar as decisões que são esperadas de acordo com o desenvolvimento psicossocial (Super, Thompson & Lindeman, 1988, citado por Savickas, 1994).

O segundo modelo gráfico proposto por Donald Super foi denominado Modelo dos Arcos - *Archway Model* (Figura 2). Este modelo foi criado no final dos anos 80, com o intuito de se esclarecer, ainda mais, a influência dos determinantes biológicos, psicológicos e socioeconômicos sobre o desenvolvimento de carreira.

Figura 2- Modelo dos Arcos (Super, 1990)



Na base do modelo dos Arcos, existem três grandes fundamentos. Como base inicial do desenvolvimento da carreira estão as origens biológicas e geográficas. Nas laterais, segue à esquerda o pilar que representa as características psicológicas (necessidades, valores, interesses, etc.). À direita, está o pilar que representa as características sociais (recursos econômicos, economia, mercado de trabalho, família, etc). O pilar da esquerda indica a importância das características da personalidade durante as escolhas profissionais/carreira,

assim como o lado direito reflete a influência das condições socioeconômicas no desenvolvimento de carreira (Super, 1990).

Ao lado esquerdo, a síntese dos componentes da personalidade é representada através das realizações (*achivements*). As realizações resultam do uso adequado dos recursos pessoais que se desenvolvem na interação com o ambiente no qual o indivíduo está inserido. Daí a importância das variáveis *locus* de controle e auto-eficácia, que contribuem para que o indivíduo acredite em seu poder e capacidade sobre os eventos que acontecem na sua vida e carreira.

Super (1990) ressalta que os dois pilares interagem entre si, faltando assim algo que sinalizasse esta interação. Segundo ele, seria adequado utilizar setas que representassem a dinâmica existente entre os fatores individuais e sociais. Recursos naturais, economia e família influenciam no desenvolvimento de habilidades, valores e interesses.

Na parte superior, onde os pilares se encontram, está representada a integração entre os aspectos individuais e sociais. O arco, em si mesmo, representa a carreira. Ao final de cada pilar, estão os estágios do desenvolvimento: do lado esquerdo, a infância e adolescência; do lado direito, a idade adulta e maturidade. Cada um destes estágios exige dos indivíduos o enfrentamento de certas tarefas do desenvolvimento de carreira, de acordo com a idade e as expectativas sociais. Durante cada um destes estágios, o indivíduo irá exercer diferentes papéis sociais, como de filho, estudante, cidadão, trabalhador, esposo (a) e lazer (*leisurite*) e, além disso, desenvolver auto-conceitos referentes a cada um dos papéis exercidos (Super, 1990).

O ponto máximo deste modelo é o *self*, ou seja, a pessoa é que tem o poder de escolher a melhor maneira de organizar e integrar as informações sobre si mesmo e sobre o meio no qual está inserida, optando, assim, por uma carreira que melhor traduza o seu *self* em termos ocupacionais (Super, 1990).

Outra contribuição deste modelo, embora não esteja graficamente ilustrada, é a inclusão da teoria da Aprendizagem Social. Super (1990) ressalta que é a aprendizagem social a responsável pelo equilíbrio e interação entre os pilares. Por uma variedade de motivos, habilidades e interesses são adquiridos. O modelo dos Arcos, neste sentido, tem por finalidade maior representar a carreira através da interação entre os fatores pessoais e sociais no desenvolvimento da carreira.

As contribuições do trabalho de Donald Super para a ampliação dos conhecimentos da Psicologia Vocacional se deram graças aos esforços despendidos por ele e seus colaboradores para transformar os conceitos postulados em sua teoria em medidas válidas que conseguissem mensurar e avaliar como as pessoas desenvolviam suas carreiras no decorrer do ciclo de vida (Savickas, 1994).

Neste sentido, o Estudo longitudinal dos Padrões de Carreira foi, sem dúvida, uma das maiores contribuições empíricas para o campo da Psicologia Vocacional, que permitiu mostrar a utilidade das medidas da Maturidade de Carreira para avaliar o desenvolvimento de carreira subseqüente (Balbinotti, 2003).

2.4. Estudo dos Padrões de Carreira

2.4.1. Identificando as dimensões da Maturidade de Carreira

O Estudo dos Padrões de Carreira (*Career Pattern Study* – CPS) foi a maneira que Super e seus colegas do *Teachers College* da Universidade de Columbia encontraram para testar sua teoria.

Trata-se de um estudo longitudinal iniciado em 1951 com jovens do 9º ano escolar (entre 14 e 15 anos), que durou pelo menos os 25 anos seguintes, até o momento em que a maior parte dos sujeitos estava estabilizada em um padrão de carreira. Estes sujeitos foram contatados novamente, quando tinham 21 anos, 25 anos e aos 36 anos. Este estudo permitiu estabelecer uma relação entre a maneira como os sujeitos passavam pelas tarefas do desenvolvimento de carreira correspondentes ao estágio de exploração na adolescência (cristalização, 14-18 anos) e o status de seus comportamentos no estágio de estabelecimento (estabilização, 21-30 anos e avanço 30-45 anos) em uma profissão, por comparação com as predições deste mesmo status, a partir das medidas convencionais das características dos sujeitos, como: inteligência, rendimento escolar, nível socioeconômico e auto-conceito vocacional (Super, 1985).

Inicialmente, Super e colaboradores (1957) construiriam um modelo que tentava responder à seguinte questão: "Em um estudo do desenvolvimento da carreira, da adolescência à idade adulta, quais seriam as variáveis mais importantes, depois do status socioeconômico e inteligência?" Desta indagação, surgiu um modelo *a prior*, que forneceu importantes elementos teóricos que podem ser resumidos em quatro princípios (Thompson et al., 1984, p. 2):

- O desenvolvimento passa de uma atividade não diferenciada para um objetivo direcionado a atividades específicas.
- Desenvolvimento significa aumento de consciência e orientação para a realidade.
- O desenvolvimento parte da dependência para o aumento de independência.
- Indivíduos amadurecidos selecionam e perseguem objetivos.

Para a realização deste estudo, várias medidas relacionadas à maturidade de carreira foram identificadas e refinadas, através de seminários e discussões entre os pesquisadores envolvidos na pesquisa. Todas as medidas possíveis foram analisadas, conceitualmente e psicometricamente, no intuito de identificar as melhores medidas que se relacionavam com maturidade de carreira. Os primeiros dados do Estudo longitudinal dos Padrões de Carreira identificaram inicialmente duas dimensões da maturidade de carreira: Planejamento e Exploração, que podem ser entendidas como a responsabilidade para elaborar planos de carreira e a utilização de recursos ambientais disponíveis para a exploração (Super & Overstreet, 1960, citado por Balbinotti, 2003).

Após várias análises fatoriais (ortogonais e oblíquas) das medidas selecionadas, os pesquisadores envolvidos no estudo dos padrões de carreira publicaram, em 1974, um modelo teórico da maturidade de carreira, que resume as principais dimensões encontradas no estudo. Foram confirmadas cinco dimensões: duas delas se caracterizam como medidas de atitude (Planejamento e Exploração de Carreira), outras duas como medidas cognitivas (Informação sobre o mundo do trabalho e Tomada de Decisão) e uma última indicando aspectos do amadurecimento (Realismo). Os coeficientes de correlação destas cinco dimensões são aproximações teóricas, reflexo dos estudos empíricos e das expectativas conceituais. (Thompson et al, 1984, p. 5).

Sendo assim, a partir dos resultados do Estudo dos Padrões de Carreira e de análises fatoriais, foi possível caracterizar a maturidade de carreira como um constructo complexo e de natureza bidimensional, sendo a primeira dimensão atitudinal e a segunda cognitiva.

> "O componente atitudinal refere-se ao planejamento, consciência e motivação para enfrentar as tarefas vocacionais e o empenho afetivo e comportamental na exploração, tomada de decisão, planejamento e realização dos planos de carreira. O componente cognitivo refere-se à aquisição de informação escolar e profissional, aprendizagem de estratégias de tomada de decisão, conhecimento de si, realismo entre as informações pessoais e situacionais e consistência dos objetivos de carreira (Thompson et al., 1984, p. 7)".

Embora o modelo da maturidade de carreira apresentado por Super e colaboradores (1974, citado por Thompson et al., 1984) não tenha definido claramente o conceito de *atitude* é importante destacar que a definição de atitude, neste contexto, pode ser considerada em seu aspecto de *predisposição a agir*, conforme definição de alguns autores.

Schimith, Bruner e White (1956, citado por Rodrigues, 1986, p.343), definem atitude como "uma predisposição para experimentar uma classe de objetos de certas formas, com afeto característico; ser motivado por esta classe de objetos em determinadas formas; e agir em relação a estes objetos de uma maneira característica".

Para Brown (1965, citado por Rodrigues, 1986, p.344), a atitude é definida como "uma disposição para agir quando as circunstâncias aparecem. No mesmo sentido, Harvey e Smith (1977, citado por Rodrigues, 1986, p.343), "a atitude pode ser definida como uma predisposição para responder consistentemente de uma forma positiva ou negativa a algum objeto ou situação"

Outro aspecto conceitual a ser destacado no modelo da maturidade de carreira é o aspecto desenvolvimentista, ou seja, a maturidade de carreira deriva da combinação de

aspectos que mostram diferenças na sua validade entre os sujeitos que estão no primeiro e último ano do ensino médio e entre o ensino médio e o ensino superior, e de aspectos que tornam claras as modificações com a idade (Super, 1974, citado por Afonso, 1987).

2.4.2. Resultados empíricos

O Estudo longitudinal dos Padrões de Carreira teve como objetivo verificar, entre outros aspectos, a validade de constructo (preditiva) das variáveis da maturidade de carreira. Para tal foi feita uma nova avaliação quando os sujeitos estavam com 25 anos. Foram analisados aspectos relacionados à carreira, sucesso e ajustamento ocupacional. Trinta e três itens foram utilizados, dos quais dezessete provaram estar conceitualmente e psicometricamente adequados. Estes dezessete itens foram submetidos à análise fatorial oblíqua. Cinco fatores foram extraídos: Status Alcançado, Satisfação no Trabalho, Avanço Ocupacional, Progresso na Carreira e Satisfação na Carreira. Os dois primeiros fatores são variáveis ocupacionais, comumente usadas em estudos sobre sucesso ocupacional, já os últimos três fatores são variáveis relacionadas à carreira. Os resultados da correlação múltipla entre estas medidas estão na Tabela 1.

Tabela 1 - Validade Preditiva (9º e 12º ano) do status e desenvolvimento aos 25 anos

	Variáveis Critério (25 anos)					
Medidas	Md.	Status Alcançado	Satisfação no Trabalho	Avanço Ocupacional	Progresso na Carreira	Satisfação na Carreira
Convencional						
9º ano (14 anos)	.44	.69	.43	.44	.58	.43
12º ano (17 anos)	.54	.80	.47	.49	.65	.54
Maturidade de Carreira						
9º ano (14 anos)	.34	.37	.39	.32	.34	F baixo
12º ano (17 anos)	.60	.67	.56	.41	.60	.62
Combinadas						
9º ano (14 anos)	.57	.73	.57	.55	.60	.43
12º ano (17 anos)	.64	.80	.63	.54	.64	.68

Fonte: Super, 1985, p.408

Pode-se perceber que as medidas convencionais apresentaram melhores coeficientes que as medidas de maturidade de carreira, quando os sujeitos estavam no 9º ano. A diferença na validade preditiva pode ser conseqüência das limitações dos instrumentos (entrevistas) utilizados para medir a maturidade de carreira. Além disso, a consistência interna e a estabilidade das medidas convencionais, como, por exemplo, status socioeconômico dos pais e rendimento escolar, podem ter contribuído para a obtenção destes resultados (Super, 1985).

No entanto, apesar das medidas de maturidade de carreira se mostrarem fracas no 9º ano, é importante observar que no 12º ano elas se mostraram significativas para predizer as variáveis critério, tão bem quanto as medidas convencionais. A média para as medidas de maturidade de carreira no 12º ano foi de 0,60 e a média para as medidas convencionais foi de 0,54. A diferença não é significativa, favorecendo as medidas de maturidade de carreira (Super, 1985).

As conclusões obtidas com estes resultados indicam que o fator melhor explicado, tanto no 9º ano quanto no 12º ano, foi o status alcançado aos 25 anos, refletindo a importância da família e do rendimento escolar. Aspirações, auto-conceito e maturidade de carreira exercem uma influência que ainda precisa ser melhor compreendida. Mas o que se pôde observar é que o fator que menos explicava o desenvolvimento de carreira no 9º ano (satisfação na carreira) se mostrou o melhor fator, logo após o status alcançado, quando os sujeitos estavam no 12º ano. Isto indica que a maturidade (idade e experiência) faz a diferença quando se fala em desenvolvimento de carreira (Super, 1985).

O Estudo dos Padrões de Carreira continuou a acompanhar os sujeitos até estes estarem estabilizados em uma profissão, por volta dos 36 anos. Os sujeitos (80% dos participantes) passaram um dia inteiro respondendo a entrevistas, questionários e testes, quando tinham completado seus estudos há 18 anos. Nesta idade (36 anos), normalmente os homens já estão estabilizados em uma profissão e é o tempo de consolidarem e avançarem na

carreira escolhida, embora para muitos seja um período de frustração quando a carreira fica estagnada ou regride, gerando insatisfação e instabilidade. Esta nova etapa de avaliação teve por objetivo verificar se aqueles sujeitos que estavam estabilizados na carreira aos 25 anos ainda continuavam estabilizados e avançando na sua carreira (será que a porcentagem teria aumentado?). Os resultados indicaram que 70% dos sujeitos demonstraram estabilidade ocupacional aos 25 e aos 36 anos e 30% mudaram de área no decorrer do tempo (Super, 1985).

Outros pesquisadores (Walvoord, 1979; Phillips, 1979; 1982a; 1982b; Lin, 1981, citado por Super, 1985) continuaram a analisar os resultados encontrados no Estudo dos Padrões de Carreira. Nestes estudos, os pesquisadores procuraram verificar a influência das atitudes de exploração de carreira no desenvolvimento da carreira ao longo dos anos. Os resultados indicaram que a exploração de carreira (entre 15 e 25 anos) está positivamente relacionada à satisfação na carreira, satisfação ocupacional, status alcançado e progresso na carreira na idade adulta.

Lin (1981, citado por Super, 1985) verificou a relação entre os comportamentos de carreira e os resultados alcançados. Aos 25 anos, o status socioeconômico dos pais parecia explicar todas as relações encontradas. Aparentemente, os primeiros anos de experiência profissional é resultado do suporte oferecido pela família. O que ocorre depois dos 25 anos se resume na habilidade das pessoas em tentar crescer além do status oferecido pela família. Aos 36 anos, o pesquisador encontrou evidências de que fatores como planejamento de carreira, sucesso e satisfação na carreira variavam entre os sujeitos do estudo. O autor constatou que planejamento de carreira prediz sucesso e satisfação na carreira.

Os resultados demonstraram que, à medida que a idade e a experiência aumentam, alguns traços que pareciam não se correlacionar com MC nos primeiros anos do ensino médio passam a se correlacionar nos últimos anos e nos anos de graduação. Além disso, certas

dimensões que refletem a MC nos anos de graduação intensificam-se nos comportamentos de carreira dos adultos, confirmando a natureza desenvolvimentista deste modelo. (Thompson et al., 1984).

Super (1985) concluiu que as medidas de MC (planejamento, exploração e tomada de decisão) são melhores preditores de variáveis-critério como: status ocupacional alcançado, avanço ocupacional, satisfação ocupacional, progresso e satisfação na carreira, ao longo destes 25 anos de estudo que as medidas convencionais de inteligência, status econômico, sucesso escolar e auto-conceito.

O Estudo dos Padrões de Carreira permitiu, ainda, mostrar a utilidade das medidas da maturidade de carreira como variáveis independentes para avaliar o desenvolvimento de carreira subseqüente. Além disso, tais medidas também podem servir como variáveis dependentes na avaliação da eficácia de certos métodos de Orientação de Carreira (Balbinotti, 2003).

A construção de instrumentos de medida que avaliassem a maturidade de carreira foi a preocupação seguinte destes pesquisadores. A própria atuação prática exigia deles a construção de medidas válidas para a avaliação deste constructo. Neste sentido, os resultados do Estudo dos Padrões de Carreira permitiram a elaboração do Inventário de Desenvolvimento de Carreira (*Career Development Inventory)* – CDI (Thompson et al., 1984). As etapas para a construção e validação deste instrumento serão descritas a seguir.

2.5. Inventário de Desenvolvimento de Carreira (CDI)

2.5.1. Origem, desenvolvimento e validade do instrumento.

A construção do Inventário do Desenvolvimento de Carreira foi um belo exemplo da interação entre teoria e pesquisa. Fundamentado nos resultados de mais de vinte anos de pesquisa referentes ao Estudo dos Padrões de Carreira, e estimulados pela necessidade prática de desenvolver medidas válidas que mensurassem os resultados de programas de orientação de carreira, Super e colaboradores (1969) iniciaram o processo de elaboração de um instrumento que medisse a maturidade de carreira (Super & Thompson, 1979).

Como descrito anteriormente através das investigações do Estudo dos Padrões de Carreira, pôde-se conhecer melhor o constructo maturidade de carreira e suas dimensões. O modelo da maturidade de carreira apresentado por Super caracteriza-se por ser um modelo estrutural e desenvolvimentista ao mesmo tempo (Super, 1974, citado por Afonso, 1987).

Neste sentido, o instrumento de medida da maturidade de carreira deveria ser capaz de: 1) identificar o estágio de desenvolvimento e as respectivas tarefas a partir da idade cronológica do indivíduo; 2) determinar o grau de desenvolvimento de carreira dentro deste estágio a partir dos comportamentos que evidencia. Visto isto, foi necessário a construção de um instrumento que garantisse a distinção entre diferentes níveis de desenvolvimento de carreira (Crites, 1961 , citado por Afonso, 1987). Destaca-se que a maturidade de carreira refere- se aos estágios de *Exploração* e *Estabelecimento* (Thompson et al., 1984).

Sendo assim, Donald Super e colaboradores (1969, citado por Ferreira-Marques & Caeiro, 1979) começaram a desenvolver vários questionários experimentais que deram origem

à publicação de duas formas do Inventário de Desenvolvimento de Carreira – CDI (1981). Uma delas destinada aos alunos do ensino secundário e outra aos alunos do ensino superior.

O desenvolvimento deste instrumento passou por três versões e várias adaptações até chegar à sua quarta versão, publicada em 1981 (Thompson et al., 1984).

A) Características da Versão I

A versão I baseou-se em estudos experimentais. Inicialmente, foi desenvolvido um questionário (*Student Questionnaire*), constituído por 87 itens abrangendo seis escalas: Maturidade do Planejamento, Princípios de Tomada de Decisão, Informação sobre a Tomada de Decisão-1, Informação sobre a Tomada de Decisão - 2, Informação sobre a Qualidade da Informação, e Aceitação da Responsabilidade pelas Decisões. (Thompson et al., 1978; Thompson et al., 1984, citado por Afonso, 1987).

Os resultados deste estudo piloto deram origem a um segundo questionário (*Career Questionnaire*), composto por 13 escalas e 236 itens. Os resultados estatísticos obtidos neste segundo estudo foram submetidos à análise fatorial (análise dos componentes principais com rotação varimax). Utilizando-se os resultados empíricos e uma criteriosa avaliação feita por teóricos especialistas em desenvolvimento de carreira, foi construído o *Inventário de Desenvolvimento de Carreira (CDI)* - versão I (Super, Forrest, Bohn, Jordaan, Lindeman & Thompson, 1972).

Em sua versão inicial, o Inventário de Desenvolvimento de Carreira (CDI) procurou medir apenas quatro das cinco dimensões da maturidade de carreira, evidenciadas no Estudo dos Padrões de Carreira, são elas: Planejamento, Exploração, Informação sobre o Mundo do Trabalho, e Tomada de Decisão (Super & Thompson, 1979).

Nesta primeira versão, as duas últimas dimensões foram combinadas com base nos resultados estatísticos (consistência interna dos itens), resultando assim:

- **Escala A**: Planejamento (*Planning Orientation*) – 33 itens (auto-avaliação/questões subjetivas). Avalia o grau de preocupação com o planejamento e escolha da carreira.
- **Escala B**: Exploração (*Resources for Exploration*) – 28 itens (auto-avaliação/questões subjetivas). Avalia a qualidade das fontes de informação utilizadas para a exploração da carreira.
- **Escala C**: Informação e Tomada de Decisão (*Information and Decision Making*) – 30 itens (fatos/questões objetivas). Avalia o grau de conhecimento sobre as ocupações e a utilização deste conhecimento durante os processos de tomada de decisão (Super & Thompson, 1979, p.7).

As escalas **A** e **B** avaliam aspectos da maturidade de carreira relacionados a atitudes e afetos e a escala **C** avalia o aspecto cognitivo da maturidade de carreira (Super et al., 1972; Super & Thompson, 1979).

A versão I foi estudada do ponto de vista da precisão, estabilidade e validade. A consistência interna (precisão) do instrumento apresentou coeficientes superiores a 0,70, conferindo ao instrumento utilidade na avaliação da maturidade de carreira em grupos ou na avaliação de programas. Já as escalas A e B se mostraram suficientemente precisas para o uso individual (Super et al., 1972).

A estabilidade do instrumento foi constatada através do método teste-reteste, num período de seis meses de intervalo. Após este período, não foram observadas diferenças nos coeficientes de estabilidade dos grupos controle e experimental.

A validade do instrumento foi obtida através de três análises diferentes: validade de conteúdo, validade-critério (validade concorrente e preditiva) e validade de constructo. A validade de conteúdo do instrumento foi constatada através de sucessivos estudos dos itens e avaliação das características psicométricas, pelos autores e peritos em desenvolvimento de

carreira. As três escalas foram escolhidas por representarem aspectos importantes do constructo maturidade de carreira (Super et al., 1972).

A validade de critério, seja ela preditiva ou concorrente, utiliza um critério externo para estabelecer a relação entre os escores do teste e os escores do critério. Trata-se de uma validade empírica, por isso mais confiável (Erthal, 1987). A validade critério do CDI foi demonstrada através da comparação dos escores do teste com variáveis que os autores e peritos acreditavam indicar comportamentos concorrentes. As três escalas do instrumento foram examinadas em relação a quatro outras variáveis relevantes ao conceito de maturidade de carreira, mas não necessariamente variáveis conseqüentes. As variáveis utilizadas foram: nível ocupacional do pai, classificação do nível das preferências profissionais do estudante, medida de aptidão e histórico escolar. Embora estas variáveis-critério não sejam por si só, medidas da maturidade de carreira, elas servem para delimitar os seus limites conceituais. Enquanto o nível ocupacional do pai está relacionado ao desenvolvimento de carreira, como identificado no Estudo dos Padrões de Carreira, o que se espera é que a medida da maturidade de carreira seja uma variável independente dos determinantes culturais e do nível das preferências ocupacionais. Sendo a maturidade de carreira um constructo em parte atitudinal (escalas A e B) e em parte cognitivo (escala C), era esperado que as escalas A e B não se correlacionassem com a medida de aptidão e se correlacionasse moderadamente com rendimento escolar. Em relação à escala C, esperava-se que estivesse correlacionada com as medidas de aptidão e rendimento escolar. As correlações com critérios externos confirmaram uma relação mais estreita entre a escala cognitiva e medidas de nível socioeconômico e rendimento escolar do que entre estes índices e as escalas de atitude, evidenciando a validade de critério do instrumento (Super et al., 1972).

Por fim, a validade de constructo tem por objetivo provar que o instrumento mede aquilo que realmente se propõe a medir, levando em consideração os pressupostos teóricos.

Este tipo de validade busca constatar se a relação existente entre o nível de performance no teste está associada aos resultados esperados, de acordo com os pressupostos teóricos. As correlações encontradas durante a verificação da validade de critério serviram para confirmar a validade de constructo do instrumento, uma vez que a forma mais simples de se obter a validade de constructo é estabelecer correlações com outros testes que avaliam os traços em questão. Além disso, os estudos fatoriais do instrumento conferem-lhe validade de constructo (Super et al., 1972).

Embora a versão I do CDI estivesse adequada psicometricamente, houve a necessidade de aprimoramento do instrumento, principalmente na escala cognitiva, que apresentava limitações do ponto de vista do conteúdo. Neste sentido, foram desenvolvidos outros estudos experimentais.

B) Características da Versão II e III

A versão II do CDI foi de uso exclusivo em laboratório, por isso não estão disponíveis na literatura as características desta versão. A partir do estudo em laboratório criou-se a versão III, que separou a escala cognitiva **C** em quatro escalas distintas, destinadas a medir quatro aspectos cognitivos, relacionados a diferentes tipos de informação.

A versão III do instrumento era composta por 191 itens e seis escalas (Super & Thompson, 1979, p. 8):

- **Escala 1:** Planejamento de Carreira (*Extent of Planning*) – 30 itens (essencialmente escala A, *form* I)
- **Escala 2:** Exploração de Carreira (*Use and Evaluation of Resources in Exploration*) – 30 itens (essencialmente escala B, *form* I)

- **Escala 3:** Decisão de Carreira (*Career Decision Making*) – 30 itens (maioria itens inéditos)
- **Escala 4:** Informação sobre Desenvolvimento de Carreira (*Career Development Information*) – 30 itens (maioria itens inéditos)
- **Escala 5:** Informação sobre o mundo do Trabalho (*World of Work Information*) –30 itens (maioria itens inéditos)
- **Escala 6:** Informação sobre as profissões preferidas (*Information about the Preferred Occupation*) – 41 itens (todos os itens inéditos).

Análises estatísticas e conceituais foram realizadas para verificar a confiabilidade e validade do instrumento. A confiabilidade ficou evidenciada através dos resultados de consistência interna dos itens de cada escala. Os índices obtidos, em cada escala foram todos superiores a 0,70 (Super & Thompson, 1979).

A validade do instrumento foi constatada através dos resultados da análise fatorial, da análise do conteúdo dos itens (validade de conteúdo) e análises concorrentes, ou seja, correlações entre as escalas do instrumento e outras variáveis de medida relacionadas à maturidade de carreira. Todos estes procedimentos evidenciaram a validade de constructo do instrumento, constatando que o CDI é um instrumento bifatorial que mede atitudes e cognições relacionadas à maturidade de carreira de adolescentes e jovens adultos, como postulado na teoria (Super & Thompson, 1979). A Tabela 2 mostra a análise fatorial das escalas da versão III do instrumento.

Tabela 2 - Análise fatorial das escalas da versão III do CDI (Super &Thompson, 1979, p.9)

	9º ano escolar (N= 195)		**11º ano escolar (N= 147)**	
Escalas	**Fator 1**	**Fator 2**	**Fator 1**	**Fator 2**
1	_	.85	_	.89
2	_	.82	_	.84
3	.86	_	.84	_
4	.88	_	.82	_
5	.84	_	.81	_
6	.56	_	.60	_
% total da variância: 66%			% total da variância: 69%	

Nota: Carga fatorial maior que 0,40.

Apesar de a versão III do instrumento estar adequada do ponto de vista psicométrico, algumas modificações foram necessárias para reduzir o tempo de aplicação do inventário.

C) Características da versão final, publicada em 1981.

Inicialmente, para a aplicação dos 191 itens que compunham a versão III, eram necessários dois tempos letivos de 40 minutos. A redução do instrumento de modo a ser aplicado em 60 minutos era necessária e resultou de uma análise fatorial dos itens, numa amostra de estudantes do 11º ano escolar.

Os resultados da análise fatorial permitiram combinar, numa única escala, os melhores itens da escala 4 - Informação sobre o Desenvolvimento de Carreira e escala 5 - Informação sobre o Mundo do Trabalho. Além disso, houve a redução da extensão das outras escalas sem afetar significativamente a precisão das mesmas (Thompson et al., 1984).

Neste sentido, a versão final (publicada) é composta por 120 itens, divididos em cinco escalas, que medem atitudes e cognições relacionadas à maturidade de carreira (Thompson et al., 1984).

As escalas do instrumento publicado e suas características são descritas na Tabela 3.

Tabela 3 - Características das Escalas do Inventário de Desenvolvimento de Carreira – CDI (1981)

Escalas	Números de itens, dimensão, correção
Dimensões da Maturidade de Carreira	
1. PC: Planejamento de Carreira	20 itens, dimensão atitudinal, tipo likert de cinco pontos
2. EC: Exploração de Carreira	20 itens, dimensão atitudinal, tipo likert de quatro pontos
3. TM: Tomada de Decisão	20 itens, dimensão cognitiva, entre as alternativas só uma está correta
4. MT: Informação sobre o mundo do trabalho	20 itens, dimensão cognitiva, entre as alternativas só uma está correta
5. OP: Informação sobre o grupo das ocupações preferidas	40 itens, dimensão cognitiva, entre as alternativas só uma está correta
Combinadas	
6. CDA: Desenvolvimento de Carreira: Atitudes	Escalas PC e EC combinadas
7. CDK: Desenvolvimento da Carreira: Conhecimentos e Competências	Escalas DM e WW combinadas
8. COT: Orientação total da Carreira	Escalas PC, EC, DM, WW combinadas

Fonte: Thompson et al., 1984.

Apenas a escala OP não foi incluída nas escalas combinadas por ser uma escala muito específica e direcionada a estudantes mais decididos sobre a área ocupacional de interesse.

Destaca-se a possibilidade de se utilizar, em conjunto ou separadamente, três escalas combinadas (escalas de atitudes, escalas cognitivas e escore total)

A versão publicada foi desenvolvida em duas formas: CDI *School Form*, para estudantes do ensino médio, e CDI *College and University Form*, para estudantes do ensino superior. As duas formas do instrumento são similares na sua fundamentação, validação, estrutura, número de itens e tempo de aplicação, sendo diferentes apenas o conteúdo dos itens, devido aos diferentes níveis de ensino em que são utilizadas (Thompson *et al*, 1984).

A seguir estão descritas as oito escalas do CDI (1981):

- *PC: Planejamento de Carreira (CP - Career Planning):* Esta escala é dividida em duas sub-escalas. A primeira mede o grau de engajamento (pensamento e preparação) em atividades de planejamento de carreira. A outra sub-escala avalia as informações que o universitário julga ter sobre a profissão que está considerando atuar quando completar seus estudos. Os itens desta sub-escala que dizem respeito às informações ocupacionais são medidas auto-avaliativas, por isso refletem mais atitudes do que conhecimento real.

- *EC: Exploração de Carreira (CE - Career Exploration):* Esta escala também é dividida em duas sub-escalas. A primeira avalia a percepção do universitário sobre a utilidade de diversas fontes de informação (parentes, amigos, professores, psicólogos, etc.) para elaboração dos planos de carreira. A segunda sub-escala avalia a quantidade de informação útil o universitário já recebeu de cada uma das fontes.

- *TD: Tomada de Decisão (DM - Decision Making):* É composta por um conjunto de problemas envolvendo decisão de carreira em diversos contextos. Avalia a capacidade para utilizar os conhecimentos de planejamento de carreira e aplicação de métodos de tomada de decisão.

- *MT: Informação sobre o Mundo do Trabalho (WW- World of Work Information):* Avalia as tarefas de desenvolvimento do estágio da "exploração" e início do estágio do "estabelecimento", além de medir os conhecimentos da estrutura das profissões, conhecimentos específicos sobre profissões de diferentes níveis e técnicas para procurar e manter um emprego.

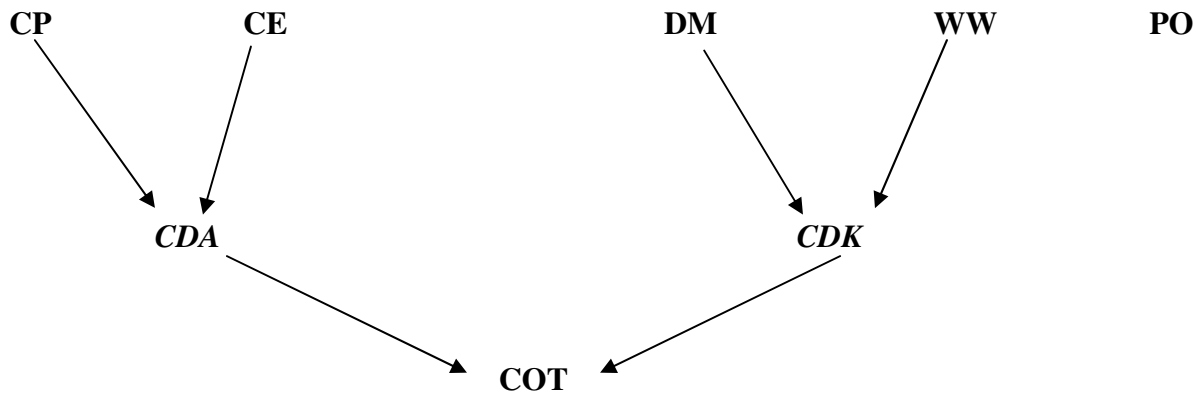
- *OP: Informação sobre o grupo das ocupações preferidas - 40 itens (PO – Knowledge of Preferred Ocupational Group):* Inclui questões aplicáveis a diversas profissões classificadas em 20 grupos, avaliando a informação que se têm referentes ao grupo de profissões preferidas.

- *CDA: Desenvolvimento de Carreira – atitudes (Career Development – Attitudes):* resultado da combinação das escalas PC e EC com elevadas correlações entre si, aumentando a precisão da avaliação da dimensão atitudinal da maturidade de carreira.

- *CDK: Desenvolvimento de Carreira – conhecimentos e habilidades (Career Development- Knowledge and Skills):* Resultado da combinação das escalas TD e MT, com elevadas correlações entre si, aumentando a precisão da avaliação da dimensão cognitiva da maturidade de carreira.

- *COT: Orientação de Carreira Total (Career Orientation Total):* Resultado total da combinação de quatro importantes aspectos da Maturidade de Carreira – PC, EC, TM e MT.

O modelo a seguir ilustra a relação entre as escalas do CDI (Thompson et al.,1981, p.2).



Da mesma forma como ocorreu nas versões anteriores, foram feitas diversas análises para verificar a confiabilidade e validade do instrumento.

A confiabilidade das duas formas do CDI (1981) foi baseada no cálculo dos coeficientes de consistência interna (alfa de Cronbach) e na análise das correlações teste-reteste, com intervalo de aplicação de duas semanas. A consistência interna das escalas combinadas (CDK) e (CDA) variou de 0,79 a 0,86. Estas escalas estão psicometricamente

adequadas e indicadas para uso em orientação individual e análises de diferenças entre grupos. Conclusões semelhantes podem ser feitas sobre as escalas PC (0,89), EC (0,78) e MT (0,84). Já as escalas TD (0,67) e OP (0,60) apresentaram coeficientes significativamente mais baixos, indicando cautela no uso dos resultados em orientação individual, mas adequados para a avaliação entre grupos (Thompson et al., 1981).

Os resultados das correlações teste-reteste de ambas as versões foram satisfatórios, variando entre 0,70 e 0,80 para as escalas combinadas e escala PC. Já para o restante das escalas os coeficientes variaram entre 0,60 e 0,70. A versão para estudantes universitários apresentou coeficientes de confiabilidade significativamente mais baixos nas escalas MT (0,43) e CDK (0,57) (Thompson et al., 1984).

A validade de conteúdo dos itens e das escalas do instrumento foi constatada através da análise de juízes especialistas em desenvolvimento de carreira, bem como pelo acúmulo de evidências empíricas obtidas em estudos anteriores. Os resultados da análise fatorial dos itens também foram utilizados para confirmar a estrutura bifatorial do instrumento. Os resultados obtidos mostraram que as duas primeiras escalas PC e EC tiveram cargas elevadas no fator 1 (atitudinal) e as escalas TD, MT e OP tiveram cargas altas no fator 2 (cognitivo). Como esperado, é possível perceber claramente que a estrutura de dois fatores existe e comprova a validade de conteúdo do CDI (Thompson et al., 1981, 1984).

Como mencionado anteriormente, a validade de constructo refere-se à capacidade do instrumento para medir um constructo psicológico, ou seja, se o instrumento é realmente capaz de mensurar aquele determinado conceito. Por exemplo: o constructo maturidade de carreira, de acordo com a teoria, aumenta de acordo com a idade e série escolar; sendo assim, é esperado um aumento de escore de acordo com o aumento da idade e série escolar. O instrumento deve ser capaz de medir esta característica do constructo. Além disso, para verificar a validade de constructo, utiliza-se a comparação com outras medidas relacionadas

ao constructo. Se o instrumento, de acordo com o postulado na teoria, deve apresentar correlações positivas ou negativas com as variáveis, então isso deve ser comprovado através de análises estatísticas (Thompson et al., 1981).

A validade de constructo do CDI (1981) foi obtida através da análise da diferença entre os grupos, análise fatorial e análise das correlações entre as escalas do instrumento e outras medidas relacionadas à maturidade de carreira (Thompson et al., 1984).

Análises discriminantes foram feitas para verificar as diferenças entre série escolar, programas curriculares e sexo. Os resultados obtidos para os diferentes níveis são consistentes com as expectativas teóricas, indicando pequena diferença entre os sexos e programas curriculares, sendo estas diferenças mais nítidas nas escalas cognitivas e favoráveis ao sexo feminino. Verificou-se, também, o aumento das médias entre as séries mais elevadas. Comparando-se as duas formas, a versão para estudantes universitários apresentou escores mais altos, evidenciando o aspecto do desenvolvimento postulado na teoria. A validade concorrente também foi constatada, sendo que as escalas cognitivas apresentaram altas correlações com medidas cognitivas (habilidades verbal e numérica), enquanto as escalas de atitudes correlacionaram-se positivamente com medidas afetivas (saliência do trabalho). Os resultados obtidos, mais uma vez, foram consistentes com a teoria, evidenciando a validade de constructo nas várias escalas, indicando que os itens das escalas contribuem efetivamente para avaliar as dimensões postuladas no modelo teórico da maturidade de carreira (Thompson et al., 1984; Lima, 1998).

Savickas e Hartung (1996) sugerem algumas maneiras para interpretar os resultados do CDI. De acordo com os autores, é aconselhado iniciar a interpretação pela escala PC (Planejamento de Carreira), para verificar como está a orientação para o futuro e o envolvimento do estudante em atividades de planejamento profissional. Resultados baixos nesta escala indicam que o papel do trabalho ainda não é tão central para o estudante. Por

outro lado, se os escores da escala PC são altos e baixos na escala EC (Exploração de Carreira), o estudante precisará melhorar suas atitudes em relação à busca por informações e seus comportamentos exploratórios. A escala MT (Informação sobre o Mundo do Trabalho) mostra o conhecimento do estudante em relação às características das ocupações e tarefas do desenvolvimento de carreira. Escores baixos nesta escala indicam que o estudante precisará informar-se melhor, especialmente sobre as estruturas ocupacionais e as tarefas do desenvolvimento, bem como identificar suas áreas de interesse. A escala TD (Tomada de Decisão) indica o conhecimento do estudante em relação aos princípios de tomada de decisão. Baixos escores nesta escala sugerem que o estudante deve aprender mais sobre os métodos para adequar seus interesses às suas escolhas ocupacionais. Quando os resultados obtidos nas quatro escalas são altos, indicam que o estudante está pronto para fazer escolhas e que possui as atitudes e competências necessárias para utilizar com eficiência as informações obtidas nos inventários de interesses e habilidades. Os índices normativos das escalas para amostra norte-americana constam no manual do usuário (Thompson et al., 1981).

Em conjunto, os resultados estatísticos evidenciam a validade de constructo do CDI, em suas duas formas, conferindo-lhe utilidade prática em vários contextos, tais como: orientação individual, enquanto instrumento de medida da maturidade de carreira; no planejamento de programas, a partir da análise dos resultados dos grupos, auxiliando a identificar suas necessidades e delinear planos de intervenção, bem como avaliar programas de orientação de carreira. Além disso, as escalas podem ser utilizadas separadamente como instrumentos de pesquisa sobre desenvolvimento e maturidade de carreira (Thompson et al., 1981; 1984).

Em relação à validade preditiva do instrumento, no que se refere ao sucesso e satisfação na carreira, Thompson et al., (1984) argumentam que mais estudos e pesquisas de caráter longitudinal precisam ser desenvolvidos para a obtenção destes resultados.

D) Resultados empíricos de pesquisas com o CDI

Segundo Thompson et al., (1984), versões adaptadas e normatizadas deste instrumento (CDI), em suas duas formas, foram objeto de estudo em vários países, inclusive no Brasil, com os estudos iniciais de Scheeffer e Fernandes (1984) e posteriormente com a adaptação da versão para estudantes do ensino médio (Lobato, 2001).

Os testes de consistência interna do instrumento nas suas versões adaptadas tiveram resultados satisfatórios, principalmente nas escalas PC e EC, nas quais os coeficientes de consistência interna (alfa de Cronbach) foram de 0,80 ou superiores em todos os países. A confiabilidade destas duas escalas, após o teste-reteste, mostrou-se alta nos países onde foram aplicadas, como: Austrália (Lokan, 1984; Patton, Creed & Spooner-Lane, 2005), Portugal (Ferreira-Marques, & Caeiro, 1979; Lima, 1989, 1998), Canadá (Dupont, 1982), Áustria (Seifert, 1991) e Brasil (Lobato, 2001). Já as escalas cognitivas (MT, TD e OP) não apresentaram resultados tão bons em todos os países. Na Austrália, Canadá e Áustria, os resultados foram satisfatórios, provavelmente devido às origens anglo-saxônicas. Já nos outros países, os resultados foram menos satisfatórios, provavelmente devido às diferenças na estrutura curricular e ocupacional entre estes países e os Estados Unidos. No entanto, feitas as devidas adaptações, e reescrevendo os itens de acordo com a cultura local, as escalas cognitivas apresentaram resultados mais satisfatórios (Thompson et al., 1984).

Atualmente, pesquisas vêm sendo realizadas no intuito de testar a confiabilidade e validade de versões reduzidas do instrumento (Patton, Creed & Spooner-Lane, 2005).

Além disso, questões como validade ecológica também estão sendo discutidas, por especialistas em desenvolvimento de carreira de vários países, no intuito de adequar a utilização de instrumentos, como o CDI, em culturas diferentes daquelas onde o instrumento

foi originalmente desenvolvido. Estas questões são pertinentes, pois os instrumentos que avaliam o desenvolvimento de carreira são considerados testes psicossociais, ou seja, testes baseados em avaliações da relação entre fatores sociais e individuais e na habilidade de o indivíduo se adaptar ao ambiente. Por isso, a questão cultural é fundamental para a validação deste tipo de instrumento (Watson, 2005).

Savickas e Hartung (1996) fizeram uma revisão das características psicométricas do CDI e encontraram alguns estudos que investigaram a validade preditiva do instrumento, destacando-se os estudos de Seifert (1991), Dupont (1992) e Lewis, Savickas e Jones (1996).

Seifert (1991) investigou a validade preditiva de uma versão austríaca do CDI. O autor reporta que as escalas do CDI predizem cinco variáveis-critério. Entre elas, destacam-se a preocupação com a escolha profissional, auto-avaliação sobre a certeza para realizar as escolhas, tempo gasto para analisar as opções de escolha, motivação intrínseca e decisão.

Dupont (1992) aplicou as quatro escalas do CDI (PC, EC, MT, TD) em uma amostra de 365 estudantes do último ano do ensino médio do Canadá. Estes estudantes tinham acabado de fazer suas escolhas profissionais, ou seja, escolhido o curso ou profissão que iriam atuar. Um ano depois, a pesquisadora contatou os sujeitos por telefone, para averiguar a satisfação deles em relação à sua escolha. Os estudantes foram divididos em dois grupos, denominados *perseverantes ou estáveis*, se após um ano ainda continuavam em sua escolha original, ou *não perseverantes*, se após um ano mudaram sua escolha original. Foi feito o teste *t*, que indicou uma diferença pequena, mas significativa, entre as média dos dois grupos. Os estudantes perseverantes apresentaram escores mais altos nas escalas EC, TD e MT que os estudantes não perseverantes. Os resultados deste estudo indicam que as escalas do CDI podem servir como um instrumento útil para predizer a perseverança/persistência nas escolhas profissionais. A persistência é considerada um componente comportamental da maturidade de carreira.

Lewis, Savickas e Jones (1996) utilizaram o CDI em um estudo longitudinal, para acompanhar o progresso de 111 estudantes do primeiro ano de medicina. Os estudantes foram acompanhados nos dois anos seguintes. Um dos objetivos do estudo foi predizer as dificuldades acadêmicas encontradas pelos estudantes de medicina durante o curso. Os resultados encontrados sugerem que, em comparação com outras variáveis como habilidades mentais e realização acadêmica, o CDI foi duas vezes mais efetivo em predizer se os estudantes encontrariam ou não dificuldades acadêmicas do que as outras medidas utilizadas no estudo.

Para finalizar, após inúmeros testes empíricos, pode-se concluir que o CDI é um instrumento que mede atitudes e conhecimentos relacionados à maturidade de carreira, específicos do estágio da *Exploração* e início do *Estabelecimento*. As tarefas destes estágios envolvem *cristalizar* as preferências por uma área ocupacional, *especificar* sua escolha e *implementá-la.* (Savickas & Hartung, 1996).

Por todas estas características, constata-se a utilidade do CDI para avaliar o desenvolvimento de carreira das pessoas que estão passando pelo estágio da Exploração início do Estabelecimento, como é o caso da maioria dos estudantes universitários.

2.6. Desenvolvimento de Carreira de Estudantes Universitários

Há uma crescente preocupação entre os estudantes universitários e as Instituições de Ensino Superior (IES) no que se refere às oportunidades de atuação profissional depois da graduação. Estudantes universitários indicam que uma das razões pelas quais optaram pelo ensino superior foram as oportunidades de trabalho que tal formação pode oferecer. As IES

estão cada vez mais preocupadas em preparar seus estudantes para conseguirem boas oportunidades de trabalho, principalmente por este ser um resultado esperado pelos alunos. Estes resultados, quando alcançados, contribuem para uma imagem positiva da instituição, ajudando a aumentar a credibilidade de seus programas. Devido ao aumento dos custos da educação superior e da competitividade entre diversas universidades, observa-se que as IES tornaram-se mais orientadas à satisfação de seus alunos (Bowers, Dickeman & Fuqua, 2001).

Estudos feitos nos Estados Unidos (Bowers, Dickeman & Fuqua, 2001) demonstram que as IES norte-americanas normalmente avaliam os alunos somente através dos resultados acadêmicos alcançados e do conteúdo programático que completaram. O que não parece estar claro para as "universidades" é o quanto a maturidade do estudante pode afetar sua prontidão e habilidade em planejar sua carreira, bem como influenciar sua atratividade como candidato para oportunidades de trabalho. Os autores observaram que os estudantes universitários muitas vezes fazem escolhas de carreira sem uma acurada auto-avaliação e sem obter outras fontes de informação que os ajudem a decidir-se de forma mais realista. Sendo esta uma das razões das freqüentes desistências nos primeiros anos de graduação.

A teoria de Donald Super sugere que o sucesso no enfrentamento das demandas de qualquer estágio do desenvolvimento de carreira depende da maturidade de carreira (MC) do indivíduo. Super (1983) considera o planejamento a principal dimensão da MC, que contém elementos de autonomia, perspectiva de tempo (reflexão do passado e antecipação do futuro) e auto-estima. Estes componentes seriam "essenciais para o planejamento, exploração e aquisição de competências e informações de carreira" (p. 558), sugerindo que o desenvolvimento da MC deve ser trabalhado antes das decisões de carreira feitas pelos estudantes universitários. A MC reflete a prontidão interna do indivíduo em fazer a transição entre o falar e pensar sobre planos de carreira para implementá-los, através do seu engajamento em atividades preparatórias de planejamento de carreira tais como: preparação

de currículos, pesquisar futuros empregadores-estágios, construir uma rede de contatos (Bowers, Dickeman & Fuqua, 2001).

Folsom e Reardon (2003) fizeram uma interessante revisão dos principais programas de educação e orientação de carreira em IES existentes nos Estados Unidos. O objetivo deste estudo foi colaborar com os orientadores de carreira, mostrando a produção e os resultados de diferentes formas de atuação. Eles observaram que a forma mais utilizada de trabalhar as questões referentes ao desenvolvimento de carreira dos estudantes universitários é através de disciplinas voltadas a esta finalidade. Este fato se justifica pelo grande número de estudantes atendidos e pelo custo-benefício deste tipo de atuação.

Estes pesquisadores constataram que as disciplinas voltadas ao desenvolvimento de carreira diferiam em sua estruturação, alcance e função, variando de disciplinas que valiam como crédito aula e outras não, disciplinas direcionadas aos estudantes dos primeiros anos e outras para os formandos. Para alguns cursos, eram disciplinas obrigatórias, enquanto, para outros, matéria optativa. Alguns trabalhavam mais as questões de autoconhecimento e planejamento de carreira, outros preferiam trabalhar questões sobre conhecimento do mercado de trabalho e empregabilidade. Algumas disciplinas eram ministradas por orientadores de carreira, enquanto outras por membros da própria faculdade (Folsom & Reardon, 2003).

Mesmo com esta variedade de enfoque, Folsom e Reardon (2003) encontraram evidências do impacto positivo destas disciplinas em aspectos cognitivos dos estudantes e nos resultados dos mesmos, incluindo aumento da satisfação com o curso e com o trabalho, aumento da retenção dos estudantes, escolha de uma área, tempo de conclusão do curso e aumento das notas. Constatou-se ainda que as disciplinas voltadas à educação de carreira produziam efeitos nas variáveis de maturidade e desenvolvimento de carreira, *locus* de controle, tomada de decisão e na identidade vocacional e pensamentos de carreira. Os

resultados deste tipo de intervenção foram medidos através dos efeitos causados, tempos depois de o estudante ter freqüentado as disciplinas de orientação de carreira.

Para Colozzi (2004), o planejamento e desenvolvimento de carreira têm se mostrado imprescindíveis, conectando e facilitando a transição de milhões de estudantes universitários que estão à procura de futuros empregos, treinamento, educação continuada ou mesmo para aqueles que estão tomando decisões profissionais. O desafio dos provedores de tais serviços é criar condições para que os estudantes, aqueles insuficientemente envolvidos nas atividades de exploração profissional, escolham transformar-se em participantes ativos no processo de planejamento de carreira.

Além disso, os benefícios da implantação deste tipo de serviço são muitos: promove a auto-eficácia da decisão feita pelos estudantes; prepara os estudantes para as constantes mudanças no mercado de trabalho através do conhecimento da relação entre educação, preparação e empregabilidade; aumenta a motivação dos estudantes através da construção de metas profissionais claras, além da tomada de consciência da importância dos conhecimentos adquiridos em sala de aula e sua relação com suas metas profissionais (Colozzi, 2004).

Apesar da relevância deste tipo de atuação para o sucesso acadêmico e profissional dos estudantes universitários, raras são as ocorrências nas IES brasileiras. Infelizmente, o sistema educacional brasileiro, de uma forma geral, fracassa em preparar o estudante para responder adequadamente às tarefas do desenvolvimento de carreira, bem como para enfrentar as demandas do mundo do trabalho.

Soares (2002) fez uma interessante revisão do sistema educacional brasileiro, e constatou que a partir da departamentalização da estrutura universitária em 1968 as universidades perderam sua unidade. A partir daí, as disciplinas passam a ser oferecidas de forma desarticulada. “Essa fragmentação do saber leva o jovem a sentir-se perdido na maratona universitária, andando de um lado para outro, de um curso para outro, sem saber

nem porque, nem para que, muito menos aonde quer chegar" (p. 61). A falta de integração gera um sentimento de impotência no estudante, uma vez que ele não se sente apto a desempenhar nenhum trabalho profissional, logo após sua graduação.

Além disso, em recente pesquisa realizada pelo instituto de pesquisa do Observatório Universitário, Nunes (2006) constatou que apenas 47% dos universitários formados no país trabalham nas suas áreas de formação, ou seja, 53% dos formados no país estão hoje numa profissão distinta daquela para a qual se prepararam. O coordenador desta pesquisa entende que a baixa correlação entre a área de formação e trabalho acontece pelas características do sistema educacional brasileiro. Segundo ele, o Brasil oferece uma educação secundária de péssima qualidade e uma profissional muito precoce, o que faz com que os estudantes tenham a adolescência pautada por vestibulares, cuja preocupação central não estimula a formação profissional e sim a angústia de passar no vestibular. Para complicar ainda mais esta situação, as IES pouco ou nada fazem para amenizar este quadro, preparando este calouro para o mundo do trabalho.

Nesta perspectiva, entende-se que o objetivo maior do ensino superior seria preparar pessoas competentes e com formação sólida suficiente para apresentar habilidades que as permitam aprender qualquer profissão, bem como se adaptar às exigências do mundo do trabalho. No entanto, observa-se que as IES ainda não se abriram para a discussão dos processos que regulamentam o currículo acadêmico de nível superior. Faltam disciplinas que preparem estes alunos para o desenvolvimento da carreira, que os preparem para planejar e realizar os seus objetivos profissionais, durante e após a conclusão dos seus estudos.

Tendo em vista a atual situação do sistema sócio-educacional brasileiro, em especial o contexto do ensino superior, há uma visível necessidade em buscar novas formas de conhecimento que viabilizem a integração entre a organização educacional e a estrutura

produtiva, no sentido de diminuir a fragmentação entre o saber e o desempenho profissional, entre o saber aprendido em sala de aula e aquele necessário ao desenvolvimento da carreira.

2.6.1. Pesquisas sobre Desenvolvimento e Maturidade de Carreira de estudantes universitários

A maturidade de carreira é um dos aspectos mais pesquisados quando se estuda o desenvolvimento de carreira de estudantes universitários (Luzzo, 1993) e inclui atitudes e cognições (Super, 1974, citado por Thompson et al., 1984).

A dimensão atitudinal pode ser definida como uma disposição para interpretar os eventos de carreira e realizar as tarefas do desenvolvimento de carreira. A dimensão atitudinal consiste em duas variáveis: atitudes relativas ao planejamento de carreira e atitudes de exploração de carreira. As atitudes de planejamento são responsáveis pelo pensar sobre a carreira e se preparar para o futuro profissional. Indivíduos que apresentam atitudes maduras tendem a pensar no futuro, planejar e se envolver ativamente em atividades de planejamento de carreira. As atitudes de exploração de carreira referem-se à busca e utilização de recursos adequados para o planejamento de carreira (Savickas, Briddick & Watkins, 2002).

A dimensão cognitiva do modelo também consiste em duas variáveis: competências de tomada de decisão e informação ocupacional. A competência em tomada de decisão refere-se à habilidade em aplicar os princípios de tomada de decisão e resolução de problemas que envolvam escolhas de carreira. A competência em informação ocupacional indica que os indivíduos são suficientemente capazes de aplicar as informações ocupacionais nas suas decisões (Savickas, Briddick & Watkins, 2002).

Acredita-se que as atitudes moderam o uso das competências cognitivas. Além disso, as atitudes de carreira são consideradas um referencial válido para medir a maturidade de carreira (Savickas, 1990, citado por Luzzo, 1993; Savickas, Briddick & Watkins, 2002).

Muitos pesquisadores estão preocupados em verificar a relação existente entre a maturidade de carreira e diversas variáveis pessoais, educacionais, profissionais e psicológicas (Luzzo, 1993, 1995; Savickas, Briddick & Watkins, 2002).

Estudos envolvendo variáveis pessoais e maturidade de carreira de estudantes universitários geralmente verificam a relação para gênero e idade. Os resultados revelam que há uma pequena, mas significativa, diferença entre os gêneros, uma vez que as mulheres exibem índices de maturidade de carreira superiores aos demonstrados pelos homens. Além disso, as mulheres tendem a amadurecer vocacionalmente mais cedo do que os homens. Em um grupo homogêneo de estudantes universitários, as mulheres tendem a exibir atitudes mais maduras em direção ao desenvolvimento de carreira do que os homens. Os resultados também sugerem que a idade é realmente um preditivo da maturidade de carreira. Estudantes mais velhos apresentam índices mais elevados de maturidade de carreira do que estudantes mais jovens. (Healy et al., 1987; Luzzo, 1990; Nevill & Super, 1988, citado por Luzzo, 1993; Savickas & Hartung, 1996).

As investigações envolvendo maturidade de carreira e variáveis educacionais, como, por exemplo, resultado acadêmico e programas educacionais, apresentaram correlações significativas entre as variáveis. Pesquisadores encontraram evidências da relação entre maturidade de carreira e resultado acadêmico. Estes resultados são consistentes com a teoria, indicando que atitudes maduras em direção ao desenvolvimento de carreira facilitam a obtenção de bons resultados acadêmicos (Healy et al., 1985; Luzzo, 1990, citado por Luzzo, 1993). Em relação aos diferentes programas educacionais e maturidade de carreira, estudos

revelam diferenças entre cinco programas educacionais: geral, preparatório, técnico, negócios e militar (Thompson et al., 1981).

Em relação à maturidade de carreira e situação de trabalho, os estudos indicam que há uma relação positiva entre a compatibilidade (congruência) da situação de trabalho, maturidade de carreira, satisfação com o trabalho e *locus* de controle. Kane, Healy & Henson (1992) descobriram que estudantes universitários que estavam empregados em uma ocupação compatível com seus interesses profissionais eram mais satisfeitos com o seu trabalho do que os estudantes que não trabalhavam em suas áreas de interesse. Luzzo (1995, 1997), em seus estudos, encontrou evidências de que estudantes que trabalhavam em área compatível aos seus interesses apresentavam índices mais elevados de maturidade de carreira, *locus* de controle interno e conhecimento sobre os princípios de tomada de decisão do que aqueles que estavam empregados em área diferente dos seus interesses. (Luzzo, 1997).

Savickas (2002) ressalta que o grande desafio dos pesquisadores sobre desenvolvimento de carreira é integrar os conhecimentos empíricos produzidos, relacionando estes conhecimentos às grandes áreas da psicologia aplicada. Neste sentido, pesquisas realizadas atualmente têm mostrado grande preocupação em estudar a relação entre diversas variáveis psicológicas e maturidade de carreira. Variáveis relacionadas à psicologia da personalidade (Savickas, Briddick & Watkins, 2002) e à psicologia social e cognitiva (Luzzo, 1993, 1995, 2001; Lent & Brown, 2006) ganham destaque na literatura internacional. Em relação à Psicologia Social e Cognitiva, destacam-se os estudos sobre auto-eficácia, tomada de decisão, *locus* de controle e atribuição de causalidade.

Luzzo (1993, 2001) ressalta que o *locus* de controle é uma das variáveis mais pesquisadas em desenvolvimento de carreira. Diversas investigações evidenciaram a relação entre maturidade de carreira e *locus* de controle interno. Além disso, este mesmo autor ressalta o fato de haver poucos estudos enfocando a importância da atribuição de causalidade

durante o processo de tomada de decisão e suas conseqüências para o desenvolvimento de carreira subseqüente.

Sendo assim, nos próximos capítulos serão discutidas as definições das teorias de Atribuição de Causalidade e *Locus* de Controle, ressaltando a importância destes aspectos para a qualidade do desenvolvimento de carreira e sua relação com a maturidade de carreira.

3. ATRIBUIÇÃO DE CAUSALIDADE

> "A atribuição de causalidade é um processo pelo qual as pessoas buscariam explicações acerca do porquê das ocorrências, seria um elemento poderoso do qual se valeria o ser humano para compreender e consequentemente controlar o comportamento de seu semelhante e o seu próprio mundo" (Heider, 1970, p. 169)

Heider (1970) foi o pioneiro a estudar o processo de atribuição de causalidade. Para ele, os homens buscariam sempre definir as origens dos eventos que lhes ocorrem ou que observam. O homem deseja conhecer as fontes de suas experiências, saber de onde vêm, como surgem, não apenas por curiosidade, mas porque esta atribuição lhe permite compreender o seu mundo e predizer e controlar os acontecimentos referentes a ele e aos outros.

O processo de atribuição baseia-se na busca por propriedades disposicionais que possam explicar a ocorrência de determinado evento, ou seja, na existência de fatores pessoais e ambientais, mas invariáveis, que não mudam e, quando mudam, seguem leis macroscopicamente visíveis (J. A. Dela Coleta & M. F. Dela Coleta, 2006).

Para Heider (1970), a análise das causas de um evento depende de dois conjuntos de condições, isto é, de uma combinação de forças pessoais e ambientais. Os fatos que têm origem na própria pessoa, ou seja, quando a pessoa percebe-se como causa de um acontecimento caracteriza-se *Causalidade Pessoal*. Por outro lado, os acontecimentos estimulados por forças ambientais, fora da pessoa, são classificados como *Causalidade Impessoal*.

As causas atribuídas ao ambiente podem compreender tanto as características da situação, as dificuldades enfrentadas pelo sujeito, as facilidades que o ambiente lhe proporcionou, como as ocorrências devidas ao acaso, a eventos meramente fortuitos e a

fatores mais variáveis do ambiente. Já as causas relativas ao sujeito seriam conseqüências de duas fontes distintas: as características estáveis do sujeito (ser capaz), suas habilidades, capacidades, potencialidades, ou suas necessidades do momento, suas motivações (tentar), seu esforço, seu empenho, sua intenção em conseguir aquele feito (Heider, 1970).

Neste sentido, na causalidade pessoal, fala-se em uma causa local, o que implica dizer que a pessoa com intenção muda os meios para atingir o efeito específico ou um fim invariável. A causa local do acontecimento é a pessoa. De outro lado, na causalidade impessoal, os efeitos produzidos são diferentes, causados por um acontecimento impessoal, onde não existe a convergência de diferentes meios pelos quais o mesmo objetivo possa ser alcançado (Marques, 2005).

O modelo teórico de Heider postula a existência de uma relação entre a capacidade (possibilidade do sujeito em causar uma determinada ação) e intenção e esforço (intenção e motivação para causar determinada ação). Estas duas forças pessoais - capacidade (*can*) e tentativa (*try*) - são necessárias à ação e, portanto, devem estar presentes. Caso uma delas seja nula, a ação será explicada por fatores ambientais (Marques, 2005).

O poder, ser capaz (*can*) é função da habilidade, da capacidade do sujeito na tarefa a ser desenvolvida, contra as dificuldades do ambiente, ou da incapacidade do sujeito e das facilidades ou dificuldades do ambiente. Já o tentar, esforçar-se (*try*) envolve a intenção (*intention*), o quanto o indivíduo quer fazer aquilo, o quanto se esforça, o quanto se empenha para conseguir o seu intento. Além disso, envolve também a própria motivação, que varia de acordo com a dificuldade da tarefa e com a capacidade do sujeito, ou seja, o que o sujeito tenta fazer e até que ponto ele se esforça para conseguir realizá-lo, independente da sua capacidade em algum aspecto específico. Sendo assim, pode-se concluir que a atribuição de causalidade e responsabilidade pessoal varia de acordo com o papel do ambiente, dificuldade

da tarefa, capacidade do sujeito, intenção e esforço (J. A. Dela Coleta & M. F. Dela Coleta, 2006).

Visto isto, a importante diferenciação efetuada por Heider entre o ser capaz (*can*) e o tentar (*try*), e entre a causalidade pessoal e a impessoal, influenciou diretamente, entre outros, os trabalhos de Weiner e colaboradores (1972) que, segundo o próprio Heider (Harvey et al., 1976b), constitui-se numa das linhas de pesquisa ligadas à teoria de atribuição que mais se desenvolveram após a publicação dos seus trabalhos iniciais (citado por J. A. Dela Coleta & M. F. Dela Coleta, 2006).

3.1. Contribuições teóricas de Weiner para a teoria da Atribuição de Causalidade

Weiner e seus colaboradores (Weiner, 1972) propuseram um modelo atribucional para a motivação de realização, baseado nas idéias apresentadas por Heider (1958) e nos resultados dos estudos de *locus* de controle (Rotter, 1966). De acordo com este modelo, os indivíduos utilizariam quatro elementos causais distintos para julgar, antecipar, predizer e interpretar um evento envolvendo realização. São eles: capacidade, esforço, dificuldade da tarefa e acaso. Esta distinção é complementar à teoria de Heider (1970), que diferencia causalidade pessoal e impessoal, e à teoria de Rotter (1966), que distingue *locus* da causa interno e externo (citado por J. A. Dela Coleta & M. F. Dela Coleta, 2006).

A partir destes pressupostos, Weiner e colaboradores (1972) propõem que os quatro fatores mencionados sejam distribuídos em duas dimensões distintas:

- *locus* da causa do evento: interna ou externa;
- grau de estabilidade da causa em questão: estável ou instável.

Assim, os quatro elementos causais podem se combinar de acordo com sua alocação, nas duas dimensões consideradas como mostra a Tabela 4 (Weiner et al., 1972, citado por J. A. Dela Coleta & M. F. Dela Coleta, 2006).

Tabela 4 - Esquema das causas determinantes dos comportamentos

		***Locus* da causa**	
		Interno	Externo
Grau de estabilidade da causa	Estável	Capacidade *(ability)*	Dificuldade da tarefa *(task difficulty)*
	Instável	Esforço (*effort*)	Acaso *(luck)*

Fonte: Weiner et al., 1972, p. 96, citado por J. A. Dela Coleta & M. F. Dela Coleta, 2006, p.118.

De acordo com J. A. Dela Coleta e M. F. Dela Coleta (2006), a opção por um destes quatro fatores para indicar a causalidade de uma dada realização (sucesso ou fracasso) dependerá de uma série de informações a serem obtidas em cada caso particular. No entanto, evidências empíricas sobre o tema demonstraram que a opção por uma ou outra causa pode ser descrita como sendo resultado das seguintes indicações como mostra a Tabela 5.

Tabela 5 - Dados utilizados para inferências referentes às causas do sucesso e fracasso

Elementos causais	Dados utilizados
Capacidade	Número de sucessos, percentagem de sucessos, desempenho máximo, dificuldade da tarefa, padrão de sucessos
Dificuldades da tarefa	Características objetivas da tarefa, normas sociais
Acaso	Características objetivas da tarefa, independência dos resultados, aleatoriedade dos resultados, raridade do evento
Esforço	Resultado, padrão de desempenho, tensão muscular percebida, transpiração, persistência na tarefa, covariação do desempenho com o valor incentivo do objetivo, dificuldade da tarefa

Fonte: Weiner, 1972, p. 99*,* citado por J. A. Dela Coleta & M. F. Dela Coleta, 2006, p.119.

Em 1985, o próprio Weiner complementou o seu modelo de Atribuição de Causalidade. Além do *locus* da causa (interna ou externa) e de sua estabilidade (estável o instável), ele apontou outras dimensões incluindo a controlabilidade (controlável ou incontrolável) e o grau de generalidade da causa (geral ou específica, globalidade x especificidade). As três primeiras dimensões foram, então, denominadas por Weiner como "dimensões causais". Estas dimensões são descritas a seguir:

1. *Causas atribuídas a fatores internos ou externos ao indivíduo (locus):* sendo freqüentemente associados a esse grupo: esforço, capacidade, e estado de ânimo, como sendo propriedades internas; ajuda de outras pessoas, dificuldade de tarefa e acaso, como fatores externos.
2. *Causas que ocorrem com muita freqüência, repetidamente, ou ocorrem apenas de vez em quando (estabilidade versus instabilidade):* sendo esforço estável, capacidade, ajuda estável e dificuldade da tarefa considerada como estáveis; e esforço instável, estado de ânimo, ajuda instável e acaso como instável.
3. E ainda uma terceira dimensão de causalidade, proposta primeiramente por Heider (1958), incorporada no modelo de Rosenbaum (1972), e rotulada por Weiner (1979) como *controlabilidade***,** associando-se a esta dimensão freqüentemente as causas esforço estável, esforço instável e ajuda como controláveis e acaso, capacidade, dificuldade da tarefa e ânimo como incontroláveis. (J. A. Dela Coleta, M. F. Dela Coleta, 2006, pp. 119-120).

A Tabela 6 explicita as relações destas três dimensões causais com as causas explicativas de eventos envolvendo sucesso ou fracasso de realizações.

Tabela 6 - Dimensões causais e causas explicativas do sucesso e fracasso

Dimensão Interna x Externa	Dimensão Estável x Instável	Dimensão Controlável x Incontrolável	CAUSAS
Interna	Estável	Controlável	Esforço sistemático
Interna	Estável	Incontrolável	Capacidade, aptidão
Interna	Instável	Controlável	Esforço não sistemático
Interna	Instável	Incontrolável	Estado de ânimo
Externa	Estável	Controlável	Ajuda sistemática
Externa	Estável	Incontrolável	Características da atividade (tarefa fácil, tarefa difícil)
Externa	Instável	Controlável	Ajuda não sistemática
Externa	Instável	Incontrolável	Acaso, sorte

Fonte: J. A. Dela Coleta & M. F. Dela Coleta, 2006, p. 120.

Pesquisas com o modelo proposto por Weiner e colaboradores (1972, citado por J. A. Dela Coleta & M. F. Dela Coleta, 2006), ou interpretadas segundo seus pressupostos, demonstram evidências bastante importantes, que se relacionam, dentre outros, ao desenvolvimento de carreira e, em especial, às decisões de carreira.

Várias investigações (Bernardelli, De Stefano & Dumont, 1983; Flynn, 1986; Gable, Thompson & Glanstein, 1976; Jackson, 1992; Khan & Alvi, 1983; Luzzo, 1993; McIntire, Drummond & Ryan, 1978; Stebbing, Gaa, Omizo, Cubberly & Jones, 1985; Wu, 1991, citado por Luzzo, 2001) demonstraram relação positiva entre atribuição pessoal para as decisões de carreira e maturidade de carreira. Quanto mais o indivíduo acredita ter controle sobre as tarefas referentes ao processo de tomada de decisão, mais maduras tendem a ser suas atitudes relacionadas ao desenvolvimento de carreira.

Tendo em vista a importância do estilo adotado pelos estudantes universitários para atribuir causa às suas decisões de carreira, faz-se necessário discutir alguns aspectos importantes, relacionados ao tema e suas consequências para o desenvolvimento de carreira.

3.2. Atribuição de Causalidade para as Decisões de Carreira

Como dito anteriormente, o conhecimento sobre os princípios para a tomada de decisão é uma competência essencial para o desenvolvimento e maturidade de carreira (Savickas, 2002). Além disso, a maioria das teorias sobre desenvolvimento de carreira sugere que uma "boa" decisão está diretamente relacionada a atividades de exploração de carreira, ou seja, pesar, avaliar e eliminar alternativas, no intuito de decidir-se pela melhor opção. Neste sentido, espera-se que as decisões racionais com predominância do estilo interno tendem a relacionar-se com auto-eficácia, desenvolvimento e maturidade de carreira (Niles, Eford, Hunt & Watts, 1997).

A escolha da carreira é percebida pela maioria das pessoas como um evento importante em suas vidas e, por isso, logo cedo, começam a desenvolver um estilo de atribuição de causalidade para explicar os resultados relacionados ao sucesso ou fracaso na carreira (Luzzo, 2001).

Para Luzzo (2001) é importante considerar as três dimensões postuladas por Weiner (1986) *Locus* x Estabilidade x Controlabilidade para que se conheça melhor o estilo de atribuição utilizado pelas pessoas. Indivíduos que atribuem causa às suas decisões de carreira de forma interna, instável e controlável acreditam que suas decisões de carreira são

causadas por forças internas que estão sob o seu controle e mudam com o passar do tempo. Tais pessoas tendem a acreditar que os eventos que acontecem na sua carreira são resultado de esforço pessoal. Por outro lado, as pessoas que atribuem causa às suas decisões de carreira de forma externa, estável e incontrolável são mais propensas a acreditar que os eventos na sua carreira são causados por forças que estão além do seu controle e perduram através do tempo. Vale ressaltar que a estabilidade, dentro da perpectiva da atribuição, é algo negativo, uma vez que as pessoas que acreditam que as decisões de carreira são estáveis não percebem que o processo de tomada de decisão é algo dinâmico, que muda com o passar do tempo. Tais pessoas tendem a desenvolver uma perspectiva de desesperança para o aprendizado, pois elas acreditam que não há nada que elas possam fazer para afetar os resultados da sua carreira (Luzzo, 2001).

É comum as pessoas refletirem sobre as escolhas que fizeram e há evidências empíricas (Luzzo & Jenkins-Smith, 1996; Nauta & Epperson, 1995, citado por Luzzo, 2001), indicando que as pessoas que atribuem a causa de suas decisões de carreira a fatores externos, incontroláveis e estáveis são mais propensas a encontrarem dificuldades para desenvolver sua carreira de forma efetiva e satisfatória. No sentido contrário, as pessoas que desenvolvem um estilo de atribuição que reflete uma forte percepção pessoal de controle sobre as decisões de carreira tendem a demonstrar atitudes e comportamentos relacionados ao planejamento e exploração de carreira, menor indíce de indecisão e maior comprometimento com a carreira.

Apesar da importância de se conhecer o estilo adotado pelas pessoas para atribuir causas às suas decisões de carreira, poucos são os estudos realizados enfocando as dimensões postuladas no modelo de Weiner. A ênfase maior dos estudos realizados até então, limita-se à dimensão de controlabilidade, negligenciando as outras duas dimensões (causalidade e estabilidade), que também são importantes durante o desenvolvimento da

carreira (Luzzo, 2001).

Para suprir esta lacuna em relação às pesquisas e instrumentos de medida que avaliam também as dimensões de causalidade e estabilidade, foi criado um instrumento que avalia as três dimensões postuladas no modelo de Weiner. Criado por Luzzo (2001), o instrumento de *Avaliação da Atribuição de Causalidade para as Decisões de Carreira* (AACDM) tem por objetivo avaliar o estilo de atribuição associado ao processo de tomada de decisão nos eventos relacionados à carreira.

3.2.1. Instrumento de Avaliação da Atribuição de Causalidade para as Decisões de Carreira (*The Assessment of Attributions for Career Decision Making* - AACDM): características conceituais e psicométricas

O AACDM é um istrumento que pode ser utilizado tanto em orientação de carreira como em pesquisas. No primeiro caso, é uma ferramenta poderosa para auxiliar os orientadores a identificar se o grau de indecisão do cliente é resultado de uma ineficiente exploração das oportunidades ou se é conseqüência de um estilo atribucional pessimista. Além disso, o AACDM permite ao orientador obter mais informações quanto ao senso de controle do cliente sobre o processo de tomada de decisão, bem como o grau em que ele acredita que forças externas influenciam suas decisões e sua estabilidade ao longo do tempo. Como instrumento de pesquisa, o AACDM pode ser utilizado para determinar o papel que o estilo atribucional pode ter em um contexto mais abrangente do desenvolvimento de carreira. Os pesquisadores podem avaliar uma particular dimensão causal (controlabilidade, causalidade e estabilidade) ou a escala composta que avalia o estilo atribucional para as decisões de carreira de maneira geral (Luzzo,2001).

A validade de constructo do instrumento foi demonstrada a partir da análise fatorial, que indica três fatores, consistentes com o modelo teórico de Weiner. Já a validade-critério foi demonstrada em dois estudos diferentes. O primeiro teve por objetivo verificar a validade concorrente do instrumento, utilizando como medida concorrente um instrumento de *locus* de controle específico para a carreira. Com o segundo estudo, buscou-se verificar a validade preditiva, determinando o grau em que os escores no AACDM predizem o envolvimento dos sujeitos em atividades de exploração de carreira (Luzzo, 2001).

Para o estudo da validade concorrente, foi selecionada como medida concorrente a escala de *Locus* de Controle da Carreira – CLCS (Trice et al., 1989). Esta medida foi escolhida para testar a dimensão controlabilidade, ou seja, o senso de controle da pessoa sobre a sua carreira. O CLCS possui 18 itens relacionados ao planejamento da carreira. O instrumento é corrigido no sentido da externalidade e sugere a crença do sujeito de que as decisões de carreira estão fora do controle pessoal, são incontroláveis. Foram realizados estudos de correlação entre os dois instrumentos e, como esperado, os resultados obtidos demonstraram uma correlação negativa entre as duas medidas (Luzzo, 2001).

Para o estudo da validade preditiva, foram utilizadas duas escalas de um instrumento que mede os comportamentos de exploração de carreira – SES, (Bluestein, 1988). As escalas são: Exploração-Ambiente (EE-R) e Exploração-*Self* (SE-R). Os resultados da correlação demonstraram uma relação positiva e significante entre as escalas do AACDM e CES. Estes resultados indicam que indivíduos que acreditam que as decisões de carreira são controláveis, internas e instáveis tendem a se engajar mais em atividades de exploração de carreira do que os indivíduos com o estilo mais pessimista de atribuição (incontrolável, externo e estável). Além disso, os resultados revelaram uma significativa correlação entre as dimensões controlabilidade e causalidade, indicando que os estudantes que acreditam que suas decisões de carreira estão sob o seu controle tendem a acreditar que fatores pessoais são os

responsáveis pelos resultados na sua carreira (Luzzo, 2001).

Os estudos descritos anteriormente oferecem evidências empíricas da relação entre o estilo atribucional, *locus* de controle e exploração de carreira.

4. *LOCUS* DE CONTROLE

"*Locus* de Controle é um constructo que pretende explicar a percepção das pessoas a respeito da fonte de controle dos eventos, se própria do sujeito - interno - ou pertencente a algum elemento fora de si próprio - externo" (J. A. Dela Coleta & M. F. Dela Coleta, 2006, p.165). O *Locus* de Controle é uma variável no processo de Aprendizagem Social de Julian Rotter e uma dimensão na teoria da Atribuição de Causalidade.

O interesse por este constructo psicológico é marcante a partir década de 1960 e busca compreender como as pessoas percebem as fontes de controle dos eventos que acontecem nas suas vidas, ou seja, o que as pessoas acreditam que tenha sido responsável pela ocorrência de algum fato particular. (J. A. Dela Coleta & M. F. Dela Coleta, 2006).

De acordo com a definição deste constructo, as pessoas tenderiam a perceber as fontes de controle dos eventos que ocorrem na sua vida - num extremo, dependentes de suas próprias capacidades ou esforços e, no outro extremo, como dependentes de outras pessoas, de entidades, do acaso, ou seja, todas fora de seu próprio controle. Fica claro que as pessoas, de uma maneira geral, se posicionam a respeito do seu *locus* de controle em um contínuo que varia da internalidade extrema até a externalidade total (J. A. Dela Coleta & M. F. Dela Coleta, 2006).

Para Lefcourt (1976, citado por J. A. Dela Coleta & M. F. Dela Coleta, 2006), o *locus* de controle não é uma característica a ser descoberta dentro dos indivíduos, mas sim uma ferramenta de trabalho na teoria da aprendizagem social, que permite interpretação de observações feitas pelas pessoas em resposta às questões de causalidade. Freqüentemente, o *locus* de controle é inferido da expressão momentânea do seu senso de causalidade, mas, se

solicitado em diferentes épocas, deve ser relativamente estável. Atualmente, é aceita a possibilidade de um indivíduo ser, ao mesmo tempo, interno a respeito de um tema e externo ao se considerar outro (M. F. Dela Coleta, 2004).

No intuito de mensurar o posicionamento dos indivíduos no contínuo do *locus* de controle, muitas escalas foram desenvolvidas. Em algumas delas, o *locus* de controle foi considerado uma medida generalizada. Dentre estas escalas, destaca-se a escala de Rotter (1966) e a escala da Levenson (1974). Posteriormente, foram criadas escalas específicas para aspectos particulares da vida do indivíduo, como: trabalho, escola, carreira, casamento ou saúde (M. F. Dela Coleta & J. A. Dela Coleta, 1997).

No Brasil, os estudos iniciais sobre *locus* de controle utilizaram, em sua maioria, a escala de *Locus* de Controle Interno-Externo de Rotter (1966), versão adaptada por J. A. Dela Coleta (1979), seguindo-se a publicação da adaptação da escala multidimensional de Hanna Levenson (1974), por Dela Coleta (1987), com posterior análise da sua estrutura fatorial por Tamayo (1989). A adaptação e validação destas duas escalas contribuíram para que os pesquisadores pudessem dispor de instrumentos capazes de fornecer escores nas dimensões internalidade/externalidade. A escala de Levenson permite, ainda, diferenciar duas dimensões do *locus* de controle externo: a crença no controle por pessoas poderosas e a crença no controle pelo acaso, sorte, Deus ou o destino (M. F. Dela Coleta 1987; M. F. Dela Coleta & J. A. Dela Coleta, 1997).

Segundo Pasquali, Alves e Pereira (1998) e Abbad e Meneses (2004) as escalas de *locus* de controle ainda deixam muito a desejar, principalmente pelos seus índices de consistência interna. Para estes pesquisadores esta fragilidade é conseqüência da falta de clareza na definição das suas dimensões, principalmente aquelas relacionadas à internalidade, o que torna difícil sua operacionalização em comportamentos específicos e precisos. Observa-

se grande quantidade de denominações para o mesmo constructo o que provoca confusões conceituais e imprecisão nas definições de internalidade.

Apesar desta fragilidade, não há como negar o valor heurístico deste constructo e o grande interesse dos psicólogos em estudar a influencia do *locus* de controle na vida das pessoas e na realização pessoal (Pasquali, Alves & Pereira, 1998).

Estudos norte-americanos sobre *locus* de controle apresentam resultados que diferenciam os indivíduos quanto ao *locus* de controle, sendo os *internos* mais resistentes à influência e coerção, mais tolerantes ao desconforto, mais persistentes no esforço, mais acostumados a planos longos, mais capazes de adiar reforços, menos pessimistas, mais hábeis para vencer adversidades, mais inquisitivos, curiosos e eficientes processadores de informação, mais flexíveis na indicação de causas a fracassos, mais estudiosos, ativos e alertas (Lefcourt, 1976, citado por J. A. Dela Coleta & M. F. Dela Coleta, 2006).

No Brasil, após uma revisão bibliográfica sobre o tema, M. F. Dela Coleta e. J. A. Dela Coleta (1997) constataram que, na maioria das vezes, os resultados empíricos estão em consonância com aqueles estudos conduzidos em outras culturas. Assim sendo, a maior internalidade no *locus* de controle generalizado está associada ao sexo masculino, à idade, e ao nível de escolaridade e sócio-econômico mais alto, bem como à melhor realização acadêmica.

Os resultados dos estudos sobre *locus* de controle fornecem informações importantes para a compreensão e modificação deste relevante aspecto psicológico do ser humano, visto que é possível orientar os indivíduos a alcançar suas metas pessoais em diversas áreas de sua vida, através do fortalecimento de sua percepção e expectativas de controle pessoal sobre os eventos (J. A. Dela Coleta & M. F. Dela Coleta, 2006).

É neste sentido que os pesquisadores sobre o desenvolvimento de carreira acreditam que o *locus* de controle é uma variável importante para auxiliar as pessoas a desenvolverem suas carreiras de forma satisfatória, aumentando as chances de planejar e controlar os eventos que acontecem na sua carreira. Além disso, grande parte dos estudos sobre desenvolvimento de carreira que utilizam medidas de *locus* de controle busca verificar a relação deste constructo com a maturidade de carreira.

4.1. Estudos sobre *Locus* de Controle e Maturidade de Carreira

Vários pesquisadores sobre desenvolvimento de carreira têm focado seus estudos na relação existente entre a maturidade de carreira e *locus* de controle (Lokan, Boss & Patsula, 1982; Taylor, 1982; Taylor & Popma, 1990, Luzzo, 1993, 1995). Este fato se deve, principalmente, pela credibilidade do constructo da maturidade de carreira ao longo de mais de 50 anos de estudos empíricos e sua consistente relação com o *locus* de controle.

A maturidade de carreira é definida como a prontidão dos indivíduos para planejar e explorar suas opções de carreira, buscando informações sobre as profissões, o mundo do trabalho, bem como sobre os princípios de tomada de decisão. Esta prontidão se refere à predisposição do jovem em planejar e tomar as decisões de carreira que são esperadas de acordo com o seu desenvolvimento social e psicológico. Ou seja, a maturidade de carreira está vinculada à idade, mas a sua ativação requer do indivíduo a capacidade de ver, no seu ambiente, problemas a resolver e tarefas a realizar. Pessoas maduras vocacionalmente apresentam habilidades para identificar suas preferências e programar ações no sentido de alcançar seus objetivos (Lobato, 2001; Coertse & Schepers, 2004).

O *locus* de controle, por sua vez, pode ser definido como um atributo psicológico em que os indivíduos são divididos de acordo com o grau em que acreditam que podem controlar ou não os eventos que acontecem na suas vidas. Pessoas com *locus* de controle *interno* acreditam que os acontecimentos da sua vida são decorrentes do seu próprio comportamento, enquanto as pessoas *externas* acreditam que os eventos da sua vida são determinados por forças externas, tais como: sorte, acaso e outros poderosos (Rotter, Chance & Phares, 1972, citado por Lokan, Boss & Patsula, 1982).

Neste sentido, evidências empíricas (Lokan, Boss & Patsula, 1982; Taylor, 1982; Taylor & Popma, 1990; Luzzo, 1993, 1995) têm demonstrado a relação positiva entre a maturidade de carreira e a internalidade do *locus* de controle. Segundo Rotter et al., (1972, citado por Lokan, Boss & Patsula, 1982), indivíduos internos tendem a ser mais motivados para a auto-realização, mais conscientes dos aspectos do ambiente que podem oferecer informações úteis para direcionar futuros comportamentos, utilizam as experiências anteriores para alcançar objetivos futuros e fazem mais planos para uma vida melhor. Todos estes atributos podem ser reconhecidos como atitudes e comportamentos relacionados à maturidade de carreira, como definido por Super (1963, citado por Lokan, Boss & Patsula, 1982).

Lokan, Boss e Patsula (1982) realizaram um estudo investigando a relação entre a maturidade de carreira e *locus* de controle na adolescência, quando os sujeitos estavam no primeiro e último ano do ensino médio. A hipótese inicial foi investigar se os indivíduos com *locus* de controle interno exibiriam escores mais altos nas medidas da maturidade de carreira do que os indivíduos com *locus* de controle externo. Além disso, buscou-se avaliar o caráter desenvolvimentista do constructo maturidade de carreira, identificando se havia diferença entre os alunos do primeiro e último ano do ensino médio. Para a realização do estudo, foi utilizada uma adaptação canadense do Inventário de Desenvolvimento de Carreira (CDI)

(Super et al.,1971) e a forma reduzida da escala de *locus* de controle de Nowicki-Strickland para crianças (Nowicki-Strickiland, 1973).

Os resultados obtidos neste estudo mostraram diferenças entre os grupos de *locus* de controle e série escolar, na direção esperada. Concluiu-se que indivíduos *internos* tendem a exibir atitudes e comportamentos mais maduros do que os *externos.* Além disso, os estudantes no último ano tendem a apresentar índices maiores nas medidas da maturidade de carreira do que os alunos do primeiro ano. Os resultados encontrados neste estudo se mostraram consistentes com o constructo da maturidade de carreira, demonstrando o aspecto desenvolvimentista, postulado na teoria de Super, bem como a sua relação com a teoria de Rotter.

Luzzo (1993, 1995), em seus estudos com universitários norte-americanos, buscou avaliar a relação entre variáveis psicossociais e cognitivas e a maturidade de carreira. O autor ressalta que há uma tendência em investigar as contribuições de diversas variáveis psicossociais e cognitivas para a compreensão dos fatores que afetam os comportamentos de carreira dos universitários.

Luzzo (1993) teve como propósito do seu estudo comparar o valor de diversas variáveis pessoais (idade e gênero), educacionais (desempenho acadêmico) e psicológicas (*locus* de controle e congruência vocacional) como preditoras da maturidade de carreira dos estudantes universitários. Para avaliar a maturidade de carreira, foi utilizada a escala de atitudes do Inventário da Maturidade de Carreira – CMI-AS (Crites, 1978); para avaliar a congruência vocacional, utilizou-se o Inventário de Preferências Vocacionais (Holland, 1977); o *locus* de controle foi avaliado através da escala Interno-Externo (Rotter, 1966) e as informações demográficas foram obtidas através do auto-relato dos participantes, por meio de um questionário sócio-demográfico. Os resultados estatísticos suportam a noção de que certas variáveis educacionais (desempenho acadêmico) e psicológicas (*locus* de controle e

congruência vocacional) são fatores mais significativos na predição da maturidade de carreira entre os estudantes universitários do que variáveis pessoais (idade e gênero). Este estudo confirma as evidências teóricas de que estudantes que apresentam congruência ocupacional, ou seja, compatibilidade entre o curso escolhido e os interesses profissionais, são mais predispostos a se envolver em atividades de exploração de carreira, aumentando, com isso, as chances de desenvolver atitudes exploratórias características da maturidade de carreira. Além disso, conclui-se que desempenho acadêmico também prediz a maturidade de carreira, uma vez que os estudantes que apresentam bom rendimento acadêmico tendem a perceber suas notas como um aspecto importante para o desenvolvimento de carreira, ou seja, uma forma para ganhar habilidades e refinar talentos que são requeridos para se estabelecer e manter a empregabilidade. Em adição, os estudantes com *locus* de controle interno tendem a apresentar atitudes mais maduras em relação ao desenvolvimento de carreira.

Luzzo (1995) buscou verificar o poder preditivo das variáveis *locus* de controle e auto-eficácia, nas duas dimensões da maturidade de carreira (atitudes e cognições) dos estudantes universitários. As hipóteses do estudo tinham como objetivo avaliar se ambos os constructos (*locus* de controle e auto-eficácia) eram capazes de predizer tanto as atitudes da maturidade de carreira quanto os conhecimentos, além de verificar qual dos dois modelos predizia melhor as atitudes e conhecimentos da maturidade de carreira. Para a realização do estudo, foi utilizada a escala da auto-eficácia para a tomada de decisão de carreira – CDMSES (Taylor & Betz, 1983) e a escala do *locus* de controle de carreira – CLCS (Trice, Haire & Elliot, 1989). Os resultados mostraram que ambas as variáveis (*locus* de controle e auto-eficácia) estão significativamente correlacionadas com as atitudes e conhecimentos da maturidade de carreira. Embora a auto-eficácia tenha mostrado maior poder preditivo das atitudes da maturidade de carreira, porém em relação aos conhecimentos, nenhum dos modelos apresentou coeficientes significativos na predição destas variáveis. Constatou-se, também,

que a idade dos participantes correlacionou-se positivamente com as atitudes e conhecimentos da maturidade de carreira, assim como com o *locus* de controle.

As evidências empíricas do estudo de Luzzo (1995) confirmam o modelo interacionista pessoa-ambiente proposto na teoria de Super (1990). De acordo com este modelo, uma variedade de fatores pessoais e ambientais interagem determinando a maturidade de carreira. A referência do *locus* de controle no modelo de Super reconhece que indivíduos com *locus* de controle *interno* são mais propensos a se envolver em atividades de tomada de decisão de carreira e a possuir certas atitudes que indicam índices mais elevados de maturidade de carreira do que os indivíduos *externos*.

Coertse e Schepers (2004) realizaram um estudo com universitários na África do Sul, tendo como objetivo principal determinar a relação entre fatores de personalidade e cognitivos com a maturidade de carreira. No estudo, foram utilizados para medir os fatores de personalidade os seguintes instrumentos: 16 PF (Conn & Rieke, 1994); Relações Pessoais, Familiares, Sociais e Formais – PHSF (Fouche & Grobbelaar, 1983); Levantamento de Hábitos e Atitudes – SSHA (Owen & Taljaard, 1988); Inventário do *Locus* de Controle (Schepers, 1995). Para avaliar os fatores cognitivos, utilizou-se o Teste Geral de Atitudes Escolares – GSTA (Claassen, De Beer, Hugo & Myer, 1998) e o Teste de Atitudes Seniores – SAT (Fouche & Verwey, 1991). Para verificar a maturidade de carreira, foi utilizado o Questionário de Desenvolvimento de Carreira (Langley, 1990), um instrumento baseado na teoria de Crites (1978) e Super (1963).

Os resultados do estudo de Coertse e Schepers (2004) indicam que há diferenças significativas entre os estudantes maduros e imaturos vocacionalmente, no que se refere aos aspectos da personalidade, mas as diferenças não foram significativas em relação aos aspectos cognitivos. Este fato contradiz a idéia de que certos fatores cognitivos, como a inteligência, podem afetar a maturidade de carreira. No entanto, os motivos para este resultado podem ser a

homogeneidade da amostra nos quesitos cognitivos avaliados neste estudo. Os demais resultados confirmam a idéia de que os estudantes maduros vocacionalmente apresentam níveis melhores de ajustamento pessoal, social, familiar e formal, em relação aos estudantes imaturos, indicando que os estudantes maduros organizam melhor as informações sobre o seu ambiente e identificam objetivos no intuito de tomar decisões de carreira satisfatórias. Além disso, estudantes maduros são, geralmente, mais extrovertidos e espontâneos ao participar de eventos, discussões e atividades, focam sua atenção para a conclusão das suas atividades, são mais assertivos e tendem a ser mais práticos. Há evidências de que os estudantes maduros evitam adiar tarefas importantes e são mais hábeis em gerenciar o seu tempo no intuito de completar suas atividades acadêmicas, possuem também melhores hábitos e estratégias de estudo e trabalho. Em relação ao *locus* de controle, constatou-se que os estudantes *internos* possuem uma visão mais realista das suas próprias habilidades e de sua interação com o ambiente. Os estudantes maduros vocacionalmente assumem a responsabilidade pelo seu futuro através da integração de diferentes estratégias de desenvolvimento de carreira e tomada de decisão.

Diante do todo exposto, conclui-se que a maturidade de carreira está positivamente relacionada ao *locus* de controle interno e estilo atribucional “otimista”. Além disso, fica claro o quanto estes aspectos são fundamentais para que o estudante universitário consiga identificar e utilizar suas habilidades de forma consciente, responsabilizando-se pelo seu futuro, no intuito de alcançar os seus objetivos profissionais.

5. JUSTIFICATIVA E OBJETIVOS

5.1. Justificativa

Em tempos de tantas transformações e incertezas no mundo do trabalho, há uma enorme necessidade em preparar o jovem profissional, especialmente os universitários, na aquisição de conhecimentos e atitudes essenciais à sua sobrevivência e satisfação profissional em situações cada vez mais competitivas e dinâmicas.

Cada vez mais observa-se que o universitário encontra dificuldades em lidar com as demandas da sua carreira, seja durante a sua formação ou após a conclusão dos seus estudos. Lucchiari (1993) analisou relatórios de exames vestibulares de duas universidades federais e constatou que 40% dos jovens que entram na universidade não chegam a concluir seus cursos. A média de evasão no ensino superior ainda continua elevada, chegando a 50%, segundo os dados do Censo Demográfico 2000 (Góis, 2006).

Outro dado importante, a ser considerado, é que entre aqueles universitários que concluem seus estudos, a maioria deles encontra dificuldades de se colocar no mercado de trabalho. Em recente pesquisa realizada pelo instituto de pesquisa do Observatório Universitário (Nunes, 2006) constata-se que apenas 47% dos universitários formados no país trabalham nas suas áreas de formação, ou seja, 53% dos formados no país estão hoje numa profissão distinta daquela para a qual se prepararam.

Qual seria o motivo destas contradições no ensino superior? Percebe-se que o currículo acadêmico do ensino superior no Brasil dá uma ênfase maior na formação técnica-profissionalizante, esquecendo-se de trabalhar temas mais abrangentes que ofereçam condições para que o aluno possa responder adequadamente às exigências do mundo atual de

forma consciente e criativa (Nunes, 2006). Dentre vários outros aspectos, destaca-se a carência de programas e disciplinas voltadas ao desenvolvimento de carreira dos estudantes universitários nas universidades brasileiras, prática comum em outros países desenvolvidos.

Além destes aspectos relacionados ao currículo acadêmico constata-se que são poucas as pesquisas que discutem a problemática do desenvolvimento de carreira dos universitários no Brasil, especialmente em comparação com a literatura internacional. Bardagi, Lassance e Paradiso (2003) ressaltam que apesar de existir alguns pesquisadores interessados em discutir o desenvolvimento de carreira dos estudantes universitários, a maioria dos estudos nacionais concentra-se em amostras de adolescentes, ou aborda questões relativas à entrada no mercado de trabalho ou à problemática dos profissionais já inseridos na esfera produtiva. Para estudantes universitários, principalmente aqueles nos períodos intermediários, faltam estudos que forneçam subsídios maiores para a compreensão dos fatores que afetam o seu desenvolvimento de carreira.

A partir destas considerações, observa-se que o estudo do desenvolvimento de carreira dos estudantes universitários no Brasil é urgente e atual, visto que são poucos os estudos realizados, diante da produção internacional. Além disso, em um contexto sócio-educacional onde a maioria dos universitários encontra dificuldades de desenvolver sua carreira de forma efetiva, seja durante a graduação ou após sua conclusão, a necessidade de conhecer os fatores que afetam o ajustamento social dos estudantes universitários se faz mais relevante do que antes.

5.2. Objetivos

Visando contribuir para ampliação do conhecimento sobre o desenvolvimento e maturidade de carreira dos universitários no Brasil, o presente trabalho orientou-se por dois objetivos.

1. Verificar a validade e confiabilidade de dois instrumentos de medida relacionados ao desenvolvimento de carreira de estudantes universitários, sendo eles: Escala Combinada de Atitudes da Maturidade de Carreira (CDA) e Instrumento de Avaliação da Atribuição de Causalidade para as Decisões de Carreira (AACDM), e

2. Descrever o perfil dos estudantes universitários pesquisados, em relação ao desenvolvimento e à maturidade de carreira, comparando os resultados de diferentes grupos de acordo com o sexo, idade, série escolares (ano), situação de trabalho, compatibilidade do curso com o trabalho, satisfação com a escolha profissional, auto-avaliação do rendimento acadêmico e participação prévia em atividades de orientação de carreira.

6. METODOLOGIA

6.1. Amostra

Tendo em vista os objetivos da pesquisa optou-se pela utilização de três amostras de sujeitos. A primeira delas (amostra I) para a validação semântica dos instrumentos utilizados no estudo, a segunda (amostra II) para a validação estatística (fatorial) e a terceira (amostra III) para a validação de constructo e análise do desenvolvimento e maturidade de carreira, totalizando 581 sujeitos.

Para a validação semântica, os instrumentos foram aplicados inicialmente em uma amostra experimental de 34 estudantes universitários com o propósito de analisar o conteúdo dos itens e sua compreensão pelos estudantes. Além deste grupo experimental, os instrumentos foram aplicados individualmente em um universitário do último ano. Neste caso foi feita uma discussão mais dirigida sobre a compreensão dos itens e das opções de resposta.

Para a validação estatística (fatorial) participaram 318 estudantes universitários que, de acordo com as indicações de Tabachnick e Fidell (1989), é um tamanho adequado para a realização da análise fatorial.

Para a validação de constructo (convergente-discriminante) participaram outros 228 estudantes universitários.

Para a caracterização da amostra foi feito um registro de dados pessoais, profissionais e educacionais. Destacam-se: sexo, idade, curso, série escolar, tipo de universidade, situação de trabalho, auto-avaliação do rendimento acadêmico, satisfação com a escolha profissional e participação prévia em atividades de orientação de carreira.

6.2. Instrumentos

Para a realização deste estudo optou-se pela utilização de dois instrumentos em língua inglesa e origem norte-americana, que avaliam respectivamente as *atitudes da maturidade de carreira* e *atribuição de causalidade para as decisões de carreira*. Estes dois instrumentos foram submetidos a exames estatísticos para avaliação da validade fatorial e confiabilidade visando a sua utilização no Brasil. Foi utilizado ainda um terceiro instrumento que avalia o *locus* de controle já validado no Brasil. Este último instrumento foi utilizado neste estudo somente para testar a validade convergente-discriminante dos dois primeiros instrumentos.

O primeiro instrumento, denominado *Escala Combinada de Atitudes da Maturidade de Carreira (CDA)* é a primeira parte do Inventário de Desenvolvimento de Carreira (CDI) – versão para estudantes universitários (Super et al., 1981) e avalia o constructo da Maturidade de Carreira. É uma escala combinada, composta pela escala de *Planejamento de Carreira* e escala de *Exploração de Carreira*, estas duas escalas combinadas apresentam alfa de 0,80 ou superior em vários estudos realizados tanto nos Estados Unidos quanto em outros países (Thompson et al*.,* 1984), inclusive no Brasil com a versão para estudantes do ensino médio (Lobato, 2001).

A escala de Planejamento de Carreira (PC), em sua versão original, é composta por vinte itens divididos em duas sub-escalas. A primeira sub-escala (PC 1) é composta por onze itens e avalia a intensidade de pensamento e planejamento que o universitário tem feito até o momento em relação aos seus projetos de carreira, ou até que ponto ele está engajado na escolha da sua carreira. Exemplos: "Procurar oportunidades educacionais e ocupacionais indo a bibliotecas, buscando informações ou conversando com alguém que conheça sobre o assunto"; "Ter aulas que irão me ajudar a decidir em que área de trabalho eu irei atuar quando eu deixar a faculdade", e as repostas variam entre: A) *nunca tinha pensado nisso*; B) *eu já*

pensei sobre isso, mas não fiz nenhum plano ainda; C) *eu tenho alguns planos, mas ainda não estou certo sobre eles*; D) *eu tenho planos definidos, mas não sei como realizá-los* e E) *eu já tenho planos definidos e sei o que fazer para realizá-los*. Além destes aspectos, a segunda sub-escala de Planejamento de Carreira (PC 2) contém nove itens e avalia o grau de conhecimento que o universitário acredita ter sobre o tipo de trabalho em que pensa atuar depois que concluir seus estudos. Exemplo: "O que as pessoas realmente fazem no emprego"; "Os cursos oferecidos que são melhores para este tipo de ocupação". As respostas possíveis para esta sub-escala são: A) *praticamente não tenho nenhum conhecimento*; B) *tenho pouco conhecimento*; C) *tenho um conhecimento médio*; D) *conheço bem*; E) *conheço muito*. A confiabilidade desta escala é de 0,89 em sua versão original e os escores variam de 20 a 100, sendo que para a amostra norte-americana a média para esta escala é de 71,1 (Thompson et al., 1981, 1984).

A outra escala que mede atitudes da maturidade de carreira é a escala Exploração de Carreira (EC). Na versão original apresenta vinte itens divididos em duas sub-escalas. A primeira sub-escala (EC 1) contém dez itens e avalia as atitudes dos universitários em relação à utilização ou não de diversas fontes de informação para fazer seus planos de carreira. Exemplos: "Amigos"; "Professores"; "Assistentes da faculdade"; "Consultores particulares"; "Programas de TV", as respostas variam entre: A) *certamente não*; B) *provavelmente não*; C) *provavelmente sim*; D) *com certeza sim*. A outra sub-escala (PC 2) avalia a atitude dos universitários sobre a quantidade de informação útil as fontes de informação citadas na sub-escala anterior contribuíram para a elaboração dos planos de carreira. As respostas variam entre: A) *nenhuma informação útil*; B) *alguma informação útil*; C) *uma grande quantidade de informação útil* e D) *muita informação útil*. A confiabilidade desta escala é de 0,84 em sua versão original e os escores variam de 70 a 280, tendo pesos diferentes para cada fonte de

informação de acordo com a qualidade das mesmas (ANEXO B). Para a amostra norte-americana a média para esta escala foi de 178,5 (Thompson et al., 1981, 1984).

O segundo instrumento, para o estudo da atribuição de causalidade no contexto das decisões de carreira, é denominado *Avaliação da Atribuição de Causalidade para as Decisões de Carreira – AACDM*. Este instrumento é composto por nove itens divididos em três sub-escalas correspondentes às três dimensões do modelo de atribuição de causalidade de Weiner (1986). As sub-escalas são: Controlabilidade (itens 1,5,9); Causalidade (itens 2,4,7) e Estabilidade (itens 3,6,8). Para cada uma das três dimensões do modelo de atribuição de causalidade foram originalmente construídos três itens, sendo dois deles positivos e um deles negativo. Os indivíduos têm que responder em uma escala Likert de cinco pontos variando de 1 *para discordo totalmente* a 5 para *concordo totalmente*. Sendo assim, os escores em cada escala variam de 3 a 15. Altos escores na dimensão Controlabilidade indicam que a pessoa acredita que as suas decisões de carreira estão sob o seu controle, altos escores na dimensão Causalidade indicam que a pessoa acredita que suas decisões de carreira são causadas por fatores pessoais (internos), e, por fim, altos escores na dimensão Estabilidade indicam a crença que as decisões de carreira são inconsistentes (instáveis) ao longo do tempo. Um escore total, que indica o "estilo atribucional" é calculado somando os escores das três escalas. Os resultados da escala composta variam de 9 a 45, onde os valores mais altos representam um estilo atribucional mais "otimista/interno" para as decisões de carreira e os escores mais baixos indicam um estilo mais "pessimista/externo". A consistência interna das escalas originais foram de 0,64 para Estabilidade; 0,84 para Controlabilidade, 0,89 para Causalidade e 0,78 para a escala composta (Luzzo, 2001).

E, finalmente, para estudo do *locus* de controle optou-se pela utilização da escala tridimensional de Levenson (1974), já validada no Brasil por Dela Coleta (1987). Esta escala contém 24 itens no total, sendo 8 para medida de cada dimensão, é apresentada na forma

Likert de responder, e seus itens referem-se à própria pessoa e não às pessoas em geral. Diversos procedimentos foram utilizados para adaptação desta escala ao meio brasileiro, demonstrando os resultados, que os índices de confiabilidade das sub-escalas eram aceitáveis, mas relativamente baixos, e semelhantes aos obtidos por Levenson (Dela Coleta, 1987). Estudos com amostras brasileiras desenvolvidos para testar a validade fatorial da escala multidimensional de *locus* de controle confirmaram sua estrutura original com três fatores (Dela Coleta, 1988; Tamayo, 1989).

A escala de *locus* de controle é composta por três sub-escalas, correspondentes às três dimensões de controle propostas pela autora. A sub-escala Internalidade (I) mede o grau em que o sujeito acredita que mantém controle sobre sua vida (itens 1, 4, 5, 9, 18, 19, 21, 23), a sub-escala Externalidade-Outros Poderosos (OP) mede a percepção de que este controle está nas mãos de pessoas poderosas (itens 3, 8, 11, 13, 15, 17, 20, 22) e a sub-escala Externalidade-Acaso (A) diz respeito à percepção de ser controlado pelo acaso, sorte ou destino (itens 2, 6, 7, 10, 12, 14, 16, 24). As sub-escalas são apresentadas ao sujeito como uma escala única de 24 itens do tipo Likert, variando de 1 *para discordo totalmente* a 5 *para concordo totalmente*. Obtêm-se as avaliações do sujeito somando-se os valores correspondentes à sua opção para cada item. Quanto mais alto o escore em cada sub-escala, maior a crença do sujeito no controle pela fonte correspondente. A confiabilidade (consistência interna) foi verificada em dois estudos, encontrando-se alfa de Cronbach igual a 0,50 e 0,57 para a sub-escala I, 0,62 e 0,68 para a sub-escala OP, e 0,63 e 0,70 para a sub-escala A. Os índices são relativamente baixos, porém semelhantes aos encontrados para amostras na Venezuela e Estados Unidos (M. F. Dela Coleta, 1987).

6.3. Procedimentos

6.3.1. Coleta dos Dados

Os procedimentos de coleta de dados foram divididos em três etapas: 1) validação semântica, 2) validação estatística e 3) validação de constructo e análise do desenvolvimento e maturidade de carreira. Estas etapas foram necessárias para que os objetivos do trabalho fossem alcançados. Conforme as indicações de Pasquali (2004), quando o objetivo do trabalho é validar instrumentos de medida é necessário primeiro realizar a validação semântica, ou seja, testar a qualidade dos itens do instrumento e testá-los em uma amostra experimental, se a validação semântica estiver adequada, pode-se iniciar o processo de validação estatística e de constructo.

As três etapas de coleta de dados foram realizadas seguindo as exigências metodológicas específicas para cada etapa e serão descritas separadamente no capítulo dos resultados. No entanto, os procedimentos para contatar os estudantes e convidá-los para participar do estudo foram os mesmos para as três etapas do estudo.

Os estudantes universitários foram contatados através dos coordenadores e professores de universidades públicas e particulares da cidade de Uberlândia e Ituiutaba, de acordo com a disponibilidade dos mesmos. Após este primeiro contato foi feito o agendamento de data e horário mais convenientes de modo a não causar prejuízos às atividades acadêmicas dos estudantes. No dia marcado a pesquisadora informou aos alunos sobre os objetivos da pesquisa, as características do instrumento, seu tempo de duração, respeitando-se todos os procedimentos éticos envolvidos, deixando-os livres para decidirem participar ou não da pesquisa. Aos estudantes que concordaram em participar foram

distribuídos o termo de consentimento e uma cópia do caderno de pesquisa. O instrumento foi aplicado em aproximadamente 30 minutos durante o período em que os alunos estavam em sala de aula.

6.3.2. Análise de Dados

Os dados coletados foram transcritos para uma planilha do programa *SPSS for Windows*, versão 12.0, onde foi criada uma base de dados. Em seguida, foram feitas várias análises estatísticas para cada um dos instrumentos de medida utilizados, bem como para o seu conjunto. Para cada etapa do trabalho foram utilizados diferentes procedimentos de análise dos dados.

Para a validação semântica foi realizada primeiramente a tradução do inglês para o português por um perito com fluência na língua inglesa. Logo em seguida um grupo de juízes (duas psicólogas e uma professora de inglês) discutiu o conteúdo dos itens traduzidos. Feito isso, foi realizada a tradução inversa (*back translation*) para a confirmação da correspondência semântica com a versão original. Posteriormente, foi feito um ensaio experimental para a confirmação da adequação dos itens do instrumento para a realidade brasileira, através de um estudo dirigido em grupo e individualmente.

Seguindo as orientações de Pasquali (2004) para a validação estatística foram avaliados os parâmetros da dimensionalidade, confiabilidade e validade. A dimensionalidade é um aspecto central na análise dos itens e foi avaliada através da análise fatorial, que consiste em verificar se uma série de itens pode ser reduzida idealmente a uma única dimensão ou variável, que é chamada de fator, com a qual todos os itens estão relacionados. A

confiabilidade de um instrumento indica que ele é capaz de medir, com a menor margem de erro possível, o aspecto que ele se propõe a medir, quanto mais próximo de 1, menos erro o teste comete ao seu utilizado. Este aspecto foi avaliado através do coeficiente de consistência interna (α de Cronbach e correlação item-total). Por fim a validade de um teste se refere à capacidade do mesmo medir o que se propõe a medir e este aspecto foi avaliado por meio da representação comportamental que utiliza novamente os resultados da analise fatorial e análise da consistência interna, e análise das hipóteses (medidas teoricamente correlacionadas), que tem por fundamento avaliar o poder discriminativo do teste.

Para a validação de constructo foi utilizada a técnica de validação convergente-discriminante, que enfatiza que o instrumento deve se correlacionar com outras variáveis com as quais o constructo medido deveria pela teoria estar relacionado e não se correlacionar com as variáveis com as quais ele deveria diferir. Segundo Pasquali (2004), esta técnica é indicada para confirmar a validade de constructo de instrumentos de medida. Foram feitas ainda análises da normalidade, análise das freqüências, médias, desvio-padrão, correlações entre as escalas e comparações entre grupos para analisar o perfil dos universitários.

7. RESULTADOS

Os resultados encontrados serão apresentados separadamente, de acordo com as etapas do trabalho. Primeiramente serão descritas as amostras, logo após serão relatados os resultados da validação semântica e da validação estatística (fatorial) e por fim serão descritos os resultados da validação de constructo e o perfil dos universitários.

7.1. Descrição da Amostra

A amostra I (validação semântica) foi composta por 35 estudantes universitários de uma instituição privada da cidade de Uberlândia (MG), sendo que 20 (58 %) eram do sexo masculino e 14 (42%) do sexo feminino.

A amostra II (validação fatorial) foi composta por 318 estudantes universitários de instituições públicas (6%) e particulares (90%) da cidade de Uberlândia (MG) e Ituiutaba (MG), contatados por conveniência, sendo 229 (72%) do sexo feminino e 88 (28 %) do sexo masculino. A idade dos sujeitos variou de 18 a 61 anos com média de 23 anos. A amostra abrangeu 103 (32%) estudantes do primeiro ano, 176 (56%) estudantes que transitam pelo segundo e terceiro ano e 35 (12%) estudantes que cursavam o quarto e quinto ano. Os estudantes que responderam a pesquisa estavam matriculados nos cursos de Pedagogia (26%), Administração de Empresas (23%), Psicologia (22%), Ciências Contábeis (13%), Gestão de Agronegócios (7%), Comunicação Social (5%) e Letras (4%).

A amostra III (validação de constructo) foi composta por 228 estudantes universitários da cidade de Uberlândia (MG). As características desta amostra foram as seguintes: 51,4% freqüentavam instituições particulares e 48,6% instituições públicas; 50,7% eram do sexo feminino e 49,3% do sexo masculino. A idade dos sujeitos variou entre 18 a 49 anos com média de 24 anos (DP=5,7); 49,1% estavam empregados, 9% estavam fazendo estágio e 41,9% estavam desempregados. Dentre os estudantes que estavam trabalhando 44,3% atuam em atividades compatíveis como curso que estão fazendo, 21,4% em área afim e 34,4% em área diferente. Em relação à satisfação com a escolha profissional 15,9% estavam extremamente satisfeitos, 58% muito satisfeitos, 23,5% regular e 2,7% pouco satisfeitos. Ao avaliar o rendimento acadêmico, 8% avaliam o seu rendimento como ótimo, 71,7% bom, 18,1% regular e 2,2% como fraco. Entre os estudantes pesquisados 15,5% já participaram de atividades de orientação de carreira e 84,5% não participaram; 5,7% estavam cursando Pedagogia, 13,7% Psicologia, 21,1% Administração de Empresas, 7,5% Publicidade e Propaganda, 27,8% Engenharia Elétrica, 7,5% Física e 16,2% Enfermagem. Em relação ao ano escolar, 17,1% estavam cursando o primeiro ano, 33,3% o segundo ano, 14,4% o terceiro ano, 23,9% o quarto ano e 11,3% o quinto ano.

7.2. Validação Semântica: adaptação e ensaio experimental

Para que os dois instrumentos norte-americanos: Escala Combinada de Atitudes da Maturidade de Carreira (CDA) e Avaliação da Atribuição de Causalidade para as Decisões de Carreira (AACDM) pudessem ser utilizados no estudo em questão, houve a necessidade de traduzir e adaptar estes instrumentos para a aplicação no Brasil.

Assim, o primeiro passo para a validação semântica destes instrumentos foi a tradução do inglês para o português e a tradução inversa do português para o inglês (*back translation*) visando, com isso, verificar a qualidade e fidedignidade em relação à tradução inicial. Este teste não mostrou nenhuma contradição marcante entre a tradução inicial e a tradução inversa (*back translation).*

Em seguida, houve a discussão dos itens traduzidos entre um grupo de juízes (duas psicólogas e uma professora de inglês) com o objetivo de avaliar a adequação dos itens para o contexto cultural brasileiro. Neste momento, constatou-se que algumas expressões da escala de Planejamento de Carreira (PC) e da escala de Exploração de Carreira (EC) não faziam sentido para a realidade das escolas superiores brasileiras. Três itens apresentaram incompatibilidade sendo o primeiro deles o item 6 da escala Planejamento de Carreira "Participar de atividades na faculdade ou na comunidade (por exemplo:*clube de ciência*, jornal universitário, *enfermeiro voluntário*)", como pode-se perceber, os exemplos das atividades extra-curriculares citadas (em itálico) na versão original não condizem com a realidade no Brasil. Por este motivo os exemplos foram substituídos por: "*empresa júnior*, jornal universitário e *voluntariado*". Os outros dois itens que apresentaram inconsistência com a realidade brasileira pertencem à escala EC e dizem respeito à fonte de informação "*conselheiros do dormitório universitário*". O item 22 se refere à possibilidade de utilização desta fonte de informação para auxiliar o universitário a elaborar seus planos de carreira, já o item 32 avalia a percepção de utilidade desta fonte de informação. Constatou-se que este tipo de conselheiro não encontra equivalentes na realidade das universidades brasileiras e por este motivo, optou-se pela exclusão imediata destes dois itens.

Salvas estas modificações, os demais itens da Escala Combinada de Atitudes da Maturidade de Carreira e do instrumento de Atribuição de Causalidade para as Decisões de Carreira foram mantidos idênticos às escalas originais. Destaca-se, no entanto, que a escala

Exploração de Carreira foi modificada e na versão adaptada é composta por 18 itens ao invés de 20 itens.

Os resultados da aplicação experimental no grupo de 35 universitários, evidenciaram que, de forma geral, os itens dos dois instrumentos estavam adequados e compreensíveis, exceto o cabeçalho da sub-escala PC 2 no qual muitos estudantes encontraram dificuldades para compreender o que estava sendo solicitado ao respondente, principalmente em relação aos verbos utilizados. Seguindo as sugestões dos alunos o cabeçalho foi refeito, sem, no entanto mudar o sentido inicial.

Durante a aplicação individual o estudante identificou certa inadequação das possibilidades de resposta da sub-escala PC 1. Ao analisar esta constatação observou-se que faltava alguma palavra que melhorasse o sentido das alternativas de resposta. Após uma análise mais detalhada deste aspecto optou-se pela inclusão do verbo "fazer" em algumas opções de resposta. As opções de resposta desta sub-escala foram adaptadas e sua versão final ficou da seguinte forma: A) *nunca pensei nisso*; B) *eu já pensei nisso, mas ainda não planejei fazê-lo*; C) *eu tenho alguns planos, mas não tenho certeza sobre eles*; D) *eu tenho planos definidos, mas não sei como fazer para realizá-los* e E) *eu tenho planos definidos e já sei o que fazer para realizá-los* (grifo meu).

O resultado final da validação semântica foi positivo, resultando mudanças somente na Escala Combinada de Atitudes da Maturidade de Carreira (CDA). Portanto, foram modificadas as sub-escalas PC 1 e PC 2 . Na sub-escala PC 1 foram modificadas as opções de resposta e adaptação de alguns termos para a realidade brasileira, já na sub-escala PC 2 foi modificado o cabeçalho. Foram feitas modificações também nas duas sub-escalas de EC, de modo que, após a análise dos itens, optou-se pela exclusão de dois itens. Sendo assim, esta escala em sua versão adaptada para o Brasil passa a ser composta por 18 itens ao invés de 20 e

a correção do instrumento passa a variar de 62 a 248, ao invés de 70 a 280 e a média proporcional de 158,1, ao invés de 178,5 (ANEXO B).

7.3. Validação Estatística: Análise dos padrões psicométricos da escala CDA e AACDM

Os resultados estatísticos apresentados serão descritos separadamente para cada instrumento utilizado. Primeiramente serão apresentados os resultados para a Escala Combinada de Atitudes da Maturidade de Carreira (CDA), logo em seguida os resultados do instrumento de Avaliação da Atribuição de Causalidade para as Decisões de Carreira (AACDM) e para finalizar serão descritos os resultados da confiabilidade da Escala de *Locus* de Controle para a amostra do estudo.

7.3.1. Validade e Confiabilidade da Escala Combinada de Atitudes da Maturidade de Carreira (CDA)

Antes de apresentar os resultados encontrados nos testes estatísticos é necessário enfatizar algumas características da escala em questão.

1. A Escala Combinada de Atitudes da Maturidade de Carreira (CDA) é parte integrante do Inventário de Desenvolvimento de Carreira (CDI) – versão para estudantes universitários. Esta escala pode ser utilizada separadamente, para uso em pesquisa ou como instrumento de avaliação e diagnóstico de programas de orientação de carreira

direcionados ao público universitário, quando o objetivo é avaliar as *atitudes* da Maturidade de Carreira dos universitários (Thompson et al., 1981,1984).

2. É uma escala combinada que agrega a escala de Planejamento (PC) e a escala de Exploração de carreira (EC), sendo que estas duas escalas podem ser utilizadas separadamente.

3. Cada uma destas escalas (PC e EC) é composta por mais duas sub-escalas cada uma, ou seja, a escala PC é composta pela sub-escala PC 1 que contém onze itens e a sub-escala PC 2 que contem nove itens. Estas sub-escalas juntas avaliam aspectos diferentes de uma mesma atitude de "planejamento" e por isso não podem ser utilizadas separadamente. O mesmo ocorre com a escala EC que é subdividida em EC 1, com dez itens na escala original e nove itens na adaptação realizada para o Brasil e EC 2, também com dez itens na escala original e nove itens na adaptação realizada.

A) Validação estatística da escala CDA

Para confirmar a validade estatística e de conteúdo da escala CDA (que é composta por duas escalas e quatro sub-escalas) optou-se pela utilização da Análise Fatorial dos Eixos Principais (PAF) com rotação oblíqua para confirmar primeiramente a estrutura de 2 fatores (escalas PC e EC) e posteriormente a estrutura com 4 fatores (sub-escalas PC 1 e PC 2 e EC 1 e EC 2). De acordo com Tabachnick e Fidell (1989), quando o objetivo da análise estatística é confirmar a estrutura ou teoria, é aconselhada a utilização da análise fatorial dos eixos principais (PAF) ao invés da análise dos componentes principais (PC). Optou-se pela rotação oblíqua devido às características da escala, que é composta por duas escalas que, de acordo

com os pressupostos teóricos utilizados em sua construção, devem apresentar correlação entre si, pois ambas avaliam as atitudes da maturidade de carreira (Thompson et al., 1981, 1984).

Iniciando as análises estatísticas, os 38 itens da versão brasileira foram submetidos à análise fatorial (PAF) com rotação oblíqua. Primeiramente foi feita a extração de dois fatores, PC e EC. O KMO encontrado na amostra foi 0,83 e o total da variância explicada pelos dois fatores foi de 27,4%. Os resultados da estrutura da matriz confirmaram que os itens da escala PC estavam carregados no fator 1 e os itens da escala EC estavam carregados no fator 2, como esperado. A carga fatorial dos itens foi superior a 0,30 exceto dos itens 21, 22, 23 e 28 da escala EC. O coeficiente de correlação entre os fatores foi de 0,37 (Tabela 7).

Tabela 7 - Análise dos Eixos Principais (PAF) com rotação Oblimim (extração de dois fatores) da Escala Combinada das Atitudes da Maturidade de Carreira - CDA (N= 318)

Itens		**Fator**	
		Planejamento	**Exploração**
1	Procurar oportunidades educacionais e ocupacionais indo à bibliotecas, buscando informações ou conversando com alguém que conheça sobre o assunto.	0,45	
2	Conversar sobre planos de carreira com um adulto que me conheça.	0,54	
3	Ter aulas que irão me ajudar a decidir que área de trabalho eu irei atuar quando eu deixar a faculdade.	0,32	
4	Fazer cursos que irão me ajudar mais tarde na faculdade, na pós-graduação, na formação para o trabalho ou no emprego.	0,59	
5	Participar de atividades na faculdade ou na comunidade que irão me ajudar mais tarde na faculdade, na pós-graduação na preparação profissional ou no trabalho.	0,49	
6	Participar de atividades na faculdade ou na comunidade (por exemplo: empresa júnior, jornal universitário, voluntariado) que irão me ajudar a decidir em que tipo de trabalho atuar quando eu deixar a faculdade.	0,40	
7	Conseguir um trabalho de meio período ou nas férias que irá me ajudar a decidir que tipo de trabalho eu poderei atuar.	0,31	
8	Resolver os problemas que possam tornar as coisas difíceis para que eu consiga o tipo de formação ou trabalho que eu gostaria.	0,48	
9	Adquirir o tipo de treinamento, formação educacional ou experiência que eu irei precisar para conseguir o tipo de trabalho que eu gostaria.	0,58	
10	Conseguir um emprego quando eu terminar a minha formação e treinamento.	0,50	
11	Fazer coisas que irão me ajudar a ser um bom trabalhador, do tipo que provavelmente terá um trabalho certo.	0,58	
12	O que as pessoas realmente fazem no emprego.	0,62	
13	As habilidades necessárias para este tipo de ocupação.	0,65	

(Continuação Tabela 7)

	Itens	Fator	
		Planejamento	**Exploração**
14	As condições de trabalho deste tipo de emprego.	0,66	
15	A educação e treinamento necessários para este tipo de emprego.	0,68	
16	Os cursos oferecidos que são melhores para este tipo de ocupação.	0,61	
17	A necessidade de pessoal para este tipo de trabalho no futuro.	0,63	
18	As diversas possibilidades para entrar neste tipo de ocupação.	0,68	
19	As oportunidades de avanço neste tipo de trabalho ou ocupação.	0,65	
20	Como é o dia de trabalho e a semana de trabalho que eu poderei ter neste tipo de ocupação.	0,65	
21	Amigos.		0,27
22	Professores ou assistentes da faculdade.		0,18
23	Orientadores no centro de aconselhamento da faculdade.		0,27
24	Consultores particulares, orientadores de carreira e outros adultos gabaritados que podem ajudar.		0,33
25	Livros com as informações que eu preciso.		0,44
26	Recursos audiovisuais como vídeos, DVDs ou programas de computador.		0,52
27	Guias de faculdades e guias profissionais.		0,51
28	Pessoas que trabalham na profissão ou que estão no curso de pós-graduação que eu estou considerando fazer.		0,27
29	Programas de TV, filmes ou revistas.		0,51
30	Amigos.		0,30
31	Professores ou assistentes da faculdade.		0,43
32	Orientadores no centro de aconselhamento da faculdade.		0,47
33	Consultores particulares, orientadores de carreira e outros adultos gabaritados que podem ajudar.		0,52
34	Livros com as informações que eu preciso.		0,60
35	Recursos audiovisuais como vídeos, DVDs ou programas de computador.		0,66
36	Guias de faculdades e guias profissionais.		0,61
37	Pessoas que trabalham na profissão ou que estão no curso de pós-graduação que eu estou considerando fazer.		0,38
38	Programas de TV, filmes ou revistas.		0,58
	Eigenvalues iniciais	8,13	3,62
	KMO = 0,83		
	% variância explicada = 27,4		

Após a confirmação dos dois fatores, os 38 itens foram submetidos novamente à análise fatorial dos eixos principais, agora com a extração de 4 fatores: PC 1 e PC 2 e EC 1 e EC 2 . O KMO encontrado foi 0,83 e o total da variância explicada pelos quatro fatores foi de 37%. Os resultados da matriz confirmaram a estrutura das quatro sub-escalas e os itens das

sub-escalas PC 1 e PC 2 estavam carregados nos seus respectivos fatores, assim como os itens das sub-escalas EC 1 e EC 2. A carga fatorial dos itens foi superior a 0,30, com exceção do item 21 da sub-escala EC 1, com carga de 0,27 (Tabela 8). O coeficiente de correlação entre os fatores foi de 0,33 entre as sub-escalas PC 1 e PC 2 e 0,27 para as sub-escalas EC 1 e EC 2, enquanto as demais correlações apresentaram índices abaixo de 0,18.

Tabela 8 - Análise dos Eixos Principais (PAF) com rotação Oblimim (extração de quatro fatores) da Escala Combinada das Atitudes da Maturidade de Carreira – CDA (N= 318).

Itens		Fator			
		PC 1	PC 2	EC 1	EC 2
1	Procurar oportunidades educacionais e ocupacionais indo à bibliotecas, buscando informações ou conversando com alguém que conheça sobre o assunto.	0,55			
2	Conversar sobre planos de carreira com um adulto que me conheça.	0,51			
3	Ter aulas que irão me ajudar a decidir que área de trabalho eu irei atuar quando eu deixar a faculdade.	0,52			
4	Fazer cursos que irão me ajudar mais tarde na faculdade, na pós-graduação, na formação para o trabalho ou no emprego.	0,56			
5	Participar de atividades na faculdade ou na comunidade que irão me ajudar mais tarde na faculdade, na pós-graduação na preparação profissional ou no trabalho.	0,59			
6	Participar de atividades na faculdade ou na comunidade (por exemplo: empresa júnior, jornal universitário, voluntariado) que irão me ajudar a decidir em que tipo de trabalho atuar quando eu deixar a faculdade.	0,57			
7	Conseguir um trabalho de meio período ou nas férias que irá me ajudar a decidir que tipo de trabalho eu poderei atuar.	0,51			
8	Resolver os problemas que possam tornar as coisas difíceis para que eu consiga o tipo de formação ou trabalho que eu gostaria.	0,48			
9	Adquirir o tipo de treinamento, formação educacional ou experiência que eu irei precisar para conseguir o tipo de trabalho que eu gostaria.	0,66			
10	Conseguir um emprego quando eu terminar a minha formação e treinamento.	0,58			
11	Fazer coisas que irão me ajudar a ser um bom trabalhador, do tipo que provavelmente terá um trabalho certo.	0,61			
12	O que as pessoas realmente fazem no emprego.		0,68		
13	As habilidades necessárias para este tipo de ocupação.		0,75		
14	As condições de trabalho deste tipo de emprego.		0,72		
15	A educação e treinamento necessários para este tipo de emprego.		0,74		
16	Os cursos oferecidos que são melhores para este tipo de ocupação.		0,65		
17	A necessidade de pessoal para este tipo de trabalho no futuro.		0,63		
18	As diversas possibilidades para entrar neste tipo de ocupação.		0,70		
19	As oportunidades de avanço neste tipo de trabalho ou ocupação.		0,65		
20	Como é o dia de trabalho e a semana de trabalho que eu poderei ter neste tipo de ocupação.		0,71		
21	Amigos.			0,27	
22	Professores ou assistentes da faculdade.			0,35	
23	Orientadores no centro de aconselhamento da faculdade.			0,60	

(Continuação Tabela 8)

Itens		Fator			
		PC 1	PC 2	EC 1	EC 2
24	Consultores particulares, orientadores de carreira e outros adultos gabaritados que podem ajudar.			0,52	
25	Livros com as informações que eu preciso.			0,33	
26	Recursos audiovisuais como vídeos, DVDs ou programas de computador.			0,47	
27	Guias de faculdades e guias profissionais.			0,63	
28	Pessoas que trabalham na profissão ou que estão no curso de pós-graduação que eu estou considerando fazer.			0,48	
29	Programas de TV, filmes ou revistas.			0,46	
30	Amigos.				0,34
31	Professores ou assistentes da faculdade.				0,44
32	Orientadores no centro de aconselhamento da faculdade.				0,45
33	Consultores particulares, orientadores de carreira e outros adultos gabaritados que podem ajudar.				0,53
34	Livros com as informações que eu preciso.				0,71
35	Recursos audiovisuais como vídeos, DVDs ou programas de computador.				0,74
36	Guias de faculdades e guias profissionais.				0,63
37	Pessoas que trabalham na profissão ou que estão no curso de pós-graduação que eu estou considerando fazer.				0,39
38	Programas de TV, filmes ou revistas.				0,66
	Eigenvalues iniciais	2,5	8,1	2,2	3,6
	KMO = 0,83				
	% variância explicada = 37,0				
	Alfa (α) = 0,89				

No que se refere à estrutura da escala CDA, os resultados dos testes estatísticos confirmaram a estrutura de duas escalas (PC e EC) e quatro sub-escalas (PC 1 e PC 2 e EC 1 e EC 2) como era esperado.

B) Confiabilidade da escala CDA

Para o estudo da confiabilidade da escala CDA foram feitas duas análises: uma delas baseada no coeficiente alfa de Cronbach e outra nos coeficientes de correlação item- total. O alfa (α) encontrado para a amostra II (N= 318) foi 0,89 e a análise dos resultados da correlação item-total foi superior a 0,30 para todos os itens da escala PC e superior a 0,25 para

os itens da escala EC, exceto os itens 21, 22, 30. No entanto, ao examinar o coeficiente de consistência interna (α) do instrumento, caso houvesse a exclusão destes itens constatou-se que os resultados não melhoravam (Tabela 9).

Tabela 9 - Coeficientes de Confiabilidade da Escala Combinada das Atitudes da Maturidade de Carreira - CDA (N= 318).

Itens		Correlação Item-Total
1	Procurar oportunidades educacionais e ocupacionais indo à bibliotecas, buscando informações ou conversando com alguém que conheça sobre o assunto.	0,47
2	Conversar sobre planos de carreira com um adulto que me conheça.	0,50
3	Ter aulas que irão me ajudar a decidir que área de trabalho eu irei atuar quando eu deixar a faculdade.	0,37
4	Fazer cursos que irão me ajudar mais tarde na faculdade, na pós-graduação, na formação para o trabalho ou no emprego.	0,56
5	Participar de atividades na faculdade ou na comunidade que irão me ajudar mais tarde na faculdade, na pós-graduação na preparação profissional ou no trabalho.	0,47
6	Participar de atividades na faculdade ou na comunidade (por exemplo: empresa júnior, jornal universitário, voluntariado) que irão me ajudar a decidir em que tipo de trabalho atuar quando eu deixar a faculdade.	0,47
7	Conseguir um trabalho de meio período ou nas férias que irá me ajudar a decidir que tipo de trabalho eu poderei atuar.	0,35
8	Resolver os problemas que possam tornar as coisas difíceis para que eu consiga o tipo de formação ou trabalho que eu gostaria.	0,46
9	Adquirir o tipo de treinamento, formação educacional ou experiência que eu irei precisar para conseguir o tipo de trabalho que eu gostaria.	0,52
10	Conseguir um emprego quando eu terminar a minha formação e treinamento.	0,42
11	Fazer coisas que irão me ajudar a ser um bom trabalhador, do tipo que provavelmente terá um trabalho certo.	0,47
12	O que as pessoas realmente fazem no emprego.	0,44
13	As habilidades necessárias para este tipo de ocupação.	0,48
14	As condições de trabalho deste tipo de emprego.	0,54
15	A educação e treinamento necessários para este tipo de emprego.	0,52
16	Os cursos oferecidos que são melhores para este tipo de ocupação.	0,50
17	A necessidade de pessoal para este tipo de trabalho no futuro.	0,52
18	As diversas possibilidades para entrar neste tipo de ocupação.	0,55
19	As oportunidades de avanço neste tipo de trabalho ou ocupação.	0,56
20	Como é o dia de trabalho e a semana de trabalho que eu poderei ter neste tipo de ocupação.	0,54
21	Amigos.	0,16
22	Professores ou assistentes da faculdade.	0,17

(Continuação Tabela 9)

Itens		Correlação Item-Total
23	Orientadores no centro de aconselhamento da faculdade.	0,25
24	Consultores particulares, orientadores de carreira e outros adultos gabaritados que podem ajudar.	0,26
25	Livros com as informações que eu preciso.	0,31
26	Recursos audiovisuais como vídeos, DVDs ou programas de computador.	0,29
27	Guias de faculdades e guias profissionais.	0,29
28	Pessoas que trabalham na profissão ou que estão no curso de pós-graduação que eu estou considerando fazer.	0,28
29	Programas de TV, filmes ou revistas.	0,32
30	Amigos.	0,20
31	Professores ou assistentes da faculdade.	0,34
32	Orientadores no centro de aconselhamento da faculdade.	0,26
33	Consultores particulares, orientadores de carreira e outros adultos gabaritados que podem ajudar.	0,33
34	Livros com as informações que eu preciso.	0,42
35	Recursos audiovisuais como vídeos, DVDs ou programas de computador.	0,40
36	Guias de faculdades e guias profissionais.	0,37
37	Pessoas que trabalham na profissão ou que estão no curso de pós-graduação que eu estou considerando fazer.	0,33
38	Programas de TV, filmes ou revistas.	0,38

Alfa (α) = 0,89

C) Validade e Confiabilidades das escalas PC e EC

Além da análise da escala combinada CDA foram realizadas também análises estatísticas das escalas Planejamento de Carreira (PC) e Exploração de Carreira (EC) separadamente. Foram feitas em ambas as escalas a análise fatorial dos eixos principais (PAF) com rotação oblimim, com extração de dois fatores e análise da consistência interna (α de Cronbach e correlação item-total).

Neste sentido, os resultados encontrados para a escala PC confirmaram a estrutura de duas sub-escalas (Tabela 10). O KMO encontrado foi 0,91 e o total da variância explicada pelos dois fatores foi de 42%. Os onze itens da escala PC 1 estavam carregados no fator 2 e os

nove itens da escala PC 2 no fator 1 como esperado. A carga fatorial dos itens foi superior a 0,48 em ambas as sub-escalas da escala PC.

O coeficiente de correlação entre os fatores foi de 0,44. No que se refere à confiabilidade, a consistência interna (α de Cronbach) da escala PC foi de 0,89 e os coeficientes de correlação item-total variaram de 0,34 a 0,59, sendo considerados adequados.

Tabela 10 - Análise dos Eixos Principais (PAF) com rotação Oblimim da Escala Planejamento de Carreira (PC) - extração de dois fatores (N= 318).

Itens		Fator	
		PC 1	PC 2
1	Procurar oportunidades educacionais e ocupacionais indo à bibliotecas, buscando informações ou conversando com alguém que conheça sobre o assunto.	0,55	
2	Conversar sobre planos de carreira com um adulto que me conheça.	0,51	
3	Ter aulas que irão me ajudar a decidir que área de trabalho eu irei atuar quando eu deixar a faculdade.	0,49	
4	Fazer cursos que irão me ajudar mais tarde na faculdade, na pós-graduação, na formação para o trabalho ou no emprego.	0,60	
5	Participar de atividades na faculdade ou na comunidade que irão me ajudar mais tarde na faculdade, na pós-graduação na preparação profissional ou no trabalho.	0,64	
6	Participar de atividades na faculdade ou na comunidade (por exemplo: empresa júnior, jornal universitário, voluntariado) que irão me ajudar a decidir em que tipo de trabalho atuar quando eu deixar a faculdade.	0,59	
7	Conseguir um trabalho de meio período ou nas férias que irá me ajudar a decidir que tipo de trabalho eu poderei atuar.	0,48	
8	Resolver os problemas que possam tornar as coisas difíceis para que eu consiga o tipo de formação ou trabalho que eu gostaria.	0,51	
9	Adquirir o tipo de treinamento, formação educacional ou experiência que eu irei precisar para conseguir o tipo de trabalho que eu gostaria.	0,67	
10	Conseguir um emprego quando eu terminar a minha formação e treinamento.	0,59	
11	Fazer coisas que irão me ajudar a ser um bom trabalhador, do tipo que provavelmente terá um trabalho certo.	0,62	
12	O que as pessoas realmente fazem no emprego.		0,66
13	As habilidades necessárias para este tipo de ocupação.		0,77
14	As condições de trabalho deste tipo de emprego.		0,74
15	A educação e treinamento necessários para este tipo de emprego.		0,75
16	Os cursos oferecidos que são melhores para este tipo de ocupação.		0,68
17	A necessidade de pessoal para este tipo de trabalho no futuro.		0,66
18	As diversas possibilidades para entrar neste tipo de ocupação.		0,72
19	As oportunidades de avanço neste tipo de trabalho ou ocupação.		0,68
20	Como é o dia de trabalho e a semana de trabalho que eu poderei ter neste tipo de ocupação.		0,72
	Eigenvalues iniciais	7,0	2,4
	KMO = 0,91		
	% variância explicada = 42,0		
	Alfa (α) = 0,89		

Para finalizar, foram realizadas análises para confirmar a estrutura e a confiabilidade da escala EC. Através da análise fatorial (PAF) com extração de dois fatores (rotação oblimim) confirmou-se a estrutura de duas sub-escalas. O KMO encontrado foi 0,75 e o total da variância explicada pelos dois fatores foi de 30%. Os nove itens da escala EC 1 estavam carregados no fator 1 como esperado. No entanto, o item 6 da sub-escala EC 2 apresentou carga fatorial nos dois fatores (0,49 e 0,61), sendo maior no fator 1(EC 1) que no fator 2 (EC 2) como era esperado. A carga fatorial dos itens variou de 0,21 a 0,73 em ambas as sub-escalas da escala EC, sendo que as cargas fatoriais da sub-escala EC 2 foram todas negativas. O coeficiente de correlação entre os fatores foi negativo de r = - 0,43. A correlação negativa entre as duas sub-escalas não era esperada, mas após analisar as respostas dos estudantes (ver Tabela 25) constatou-se que este resultado é conseqüência da freqüência das respostas. Na primeira sub-escala, EC 1, é avaliado se os estudantes utilizariam ou não as fontes de informação citadas, neste caso a maioria dos estudantes responderam C (*provavelmente sim*) ou D (*com certeza sim*). Já na segunda sub-escala EC 2 é avaliada a quantidade de informação útil que as mesmas fontes de informação citadas na sub-escala anterior já deram ao estudante durante a elaboração dos seus planos de carreira. Neste caso os resultados sugerem que as fontes citadas pouco contribuíram para a elaboração dos planos profissionais, já que na maioria das respostas foi constatado que as fontes mencionadas contribuíram apenas com *alguma informação útil* (B). Ou seja, ao serem questionados se utilizariam ou não as fontes de informação os estudantes indicaram que utilizariam, no entanto quando questionados quanta informação já receberem destas mesmas fontes a resposta é pouca informação.

O índice de consistência interna (α de Cronbach) da escala EC foi de 0,82 e o coeficiente de correlação item-total variou de 0,23 a 0,55. Apesar de alguns itens apresentarem cargas fatoriais abaixo de 0,30 e, um item apresentar carga fatorial alta em dois

fatores, os índices de confiabilidade da escala não aumentam em nada quando estes itens são retirados, como pode ser verificado na Tabela 11.

Tabela 11 - Análise dos Eixos Principais (PAF) com rotação Oblimim da Escala Exploração de Carreira (EC) - extração de dois fatores (N= 318).

Itens		Fator		
		EC 1	**EC 2**	**α se o item for retirado**
1	Amigos.	0,31		0,82
2	Professores ou assistentes da faculdade.	0,22		0,82
3	Orientadores no centro de aconselhamento da faculdade.	0,24		0,82
4	Consultores particulares, orientadores de carreira e outros adultos gabaritados que podem ajudar.	0,23		0,82
5	Livros com as informações que eu preciso.	0,51		0,81
6	Recursos audiovisuais como vídeos, DVDs ou programas de computador.	0,73		0,81
7	Guias de faculdades e guias profissionais.	0,57		0,81
8	Pessoas que trabalham na profissão ou que estão no curso de pós-graduação que eu estou considerando fazer.	0,26		0,82
9	Programas de TV, filmes ou revistas.	0,71		0,81
10	Amigos.		-0,28	0,82
11	Professores ou assistentes da faculdade.		-0,54	0,81
12	Orientadores no centro de aconselhamento da faculdade.		-0,71	0,81
13	Consultores particulares, orientadores de carreira e outros adultos gabaritados que podem ajudar.		-0,72	0,81
14	Livros com as informações que eu preciso.		-0,58	0,80
15	Recursos audiovisuais como vídeos, DVDs ou programas de computador.	0,61	-0,49	0,80
16	Guias de faculdades e guias profissionais.		-0,61	0,80
17	Pessoas que trabalham na profissão ou que estão no curso de pós-graduação que eu estou considerando fazer.		-0,50	0,80
18	Programas de TV, filmes ou revistas.		-0,42	0,81
	Eigenvalues	4,5	2,0	
	KMO = 0,75			
	% variância explicada = 30,0			
	Alfa (α) = 0,82			

7.3.2. Validade e Confiabilidade do instrumento de Avaliação da Atribuição de Causalidade para as Decisões de Carreira (AACDM)

Características do instrumento:

1. O AACDM é um instrumento que mede o estilo atribucional para as decisões de carreira.
2. É composto por três escalas ou fatores. Cada uma das escalas é composta por três itens, sendo dois deles escritos de forma positiva e um de forma negativa.
3. As três escalas são: Causalidade, Controlabilidade e Estabilidade. As escalas podem ser utilizadas em conjunto fornecendo um escore total, indicando o estilo atribucional ou separadas, dependendo dos objetivos do trabalho.

Para confirmar a validade de conteúdo e de constructo do AACDM foi realizada a Análise Fatorial dos Eixos Principais (PAF) com rotação oblíqua, visando identificar a estrutura de 3 fatores do instrumento. Para verificar a precisão do instrumento total e suas escalas foram utilizados os coeficientes de confiabilidade alfa de Cronbach e de correlação item-total.

Os nove itens foram submetidos à análise fatorial (PAF) com rotação oblimim e extração de três fatores. O KMO foi de 0,60 e o total da variância explicada foi de 31%. Os itens foram carregados da seguinte forma: os itens positivos das escalas causalidade (2 e 7) e Controlabilidade (1 e 9) foram agrupados no mesmo fator (fator 1) com cargas acima de 0,35. O três itens da escala Estabilidade (3,6 e 8) se agruparam no mesmo fator (fator 3) com cargas fatoriais acima de 0,39. Já o fator 2 foi carregado pelos dois itens negativos das escalas Causalidade e Controlabilidade (4 e 5) com cargas fatoriais acima de 0,45. O coeficiente de

correlação entre os fatores foi de - 0,70 para o fator 1 e 2, de - 0,53 para os fatores 1 e 3 e de 0,28 para os fatores 2 e 3.

Portanto, os resultados estatísticos encontrados não confirmam a estrutura original do instrumento (Tabela 12).

Tabela 12 - Análise dos Eixos Principais (PAF) com rotação Oblimim do instrumento de Avaliação da Atribuição de Causalidade para as Decisões de Carreira (AACDM) com extração de três fatores (N= 318).

Itens		**Fatores**		
		1	2	3
1	As decisões de carreira que eu faço estão sob meu controle.	0,64		
2	Se as minhas decisões de carreira são bem sucedidas isto é conseqüência das minhas habilidades e competências.	0,54		
3	Muitas das minhas decisões de carreira feitas atualmente diferem dos tipos de decisão que eu fiz no passado.			0,39
4	As decisões de carreira são feitas para mim por outras pessoas		0,45	
5	Eu tenho muito pouco controle sobre as forças que influenciam minhas decisões de carreira.		0,69	
6	As decisões de carreira freqüentemente mudam com o passar do tempo.			0,56
7	Eu tomo as decisões de carreira baseadas naquilo que é melhor para mim.	0,35		
8	As decisões de carreira que eu tenho feito recentemente são iguais às decisões de carreira que eu fiz no passado.			-0,46
9	Eu tenho controle sobre as decisões que eu faço a respeito da minha carreira.	0,58		
	Eigenvalues iniciais	1,97	1,48	1,35
	KMO = 0,60			
	% variância explicada = 31,3			

Apesar da estrutura encontrada não ser a mesma da versão original, há uma coerência no agrupamento dos itens, visto que a dimensão Causalidade e Controlabilidade quando escritas de forma positiva dizem respeito à atribuição pessoal (de causalidade e controle) sobre as decisões de carreira. No entanto, ao analisar os resultados constatou-se que os coeficientes de confiabilidade do instrumento estavam abaixo do satisfatório.

O alfa de Cronbach para a escala total (9 itens) foi de apenas 0,37 e a correlação item-total não ultrapassou 0,30, o que indica baixa confiabilidade do instrumento em sua totalidade.

A partir dos resultados acima mencionados foram realizadas outras análises da consistência interna das três escalas separadas e dos itens agrupados experimentalmente (1, 2, 4 e 7) que se referem à atribuição de causalidade pessoal sobre as decisões de carreira (Tabela 13). Os resultados encontrados não foram bons como esperado. Foi encontrado alfa de 0,40 para a escala Controlabilidade; 0,42 para a escala Estabilidade e abaixo de 0,10 para a escala Causalidade. Já para os quatro itens de percepção pessoal agrupados experimentalmente o alfa foi de 0,60. Os coeficientes de correlação item-total variaram de 0,10 a 0,38 para as escalas Causalidade, Controlabilidade e Estabilidade e, de 0,25 a 0,46 para os quatro itens de atribuição de causalidade pessoal.

Tabela 13 - Coeficientes de Confiabilidade do instrumento de Avaliação da Atribuição de Causalidade para as Decisões de Carreira - AACDM (N= 318).

Itens	Escalas	Alfa (α)	Correlação item-total
	Causalidade	0,028	
2	Se as minhas decisões de carreira são bem sucedidas isto é conseqüência das minhas habilidades e competências.		0,08
4	As decisões de carreira são feitas para mim por outras pessoas.		0,06
7	Eu tomo as decisões de carreira baseadas naquilo que é melhor para mim.		0,04
	Controlabilidade	0,40	
1	As decisões de carreira que eu faço estão sob meu controle.		0,25
5	Eu tenho muito pouco controle sobre as forças que influenciam minhas decisões de carreira.		0,12
9	Eu tenho controle sobre as decisões que eu faço a respeito da minha carreira.		0,38
	Estabilidade	0,42	
3	Muitas das minhas decisões de carreira feitas atualmente diferem dos tipos de decisão que eu fiz no passado.		0,25
6	As decisões de carreira que eu tenho feito recentemente são iguais às decisões de carreira que eu fiz no passado.		0,25
8	As decisões de carreira freqüentemente mudam com o passar do tempo.		0,25
	Atribuição de Causalidade Pessoal (itens positivos das escalas Causalidade e Controlabilidade)	0,60	
2	Se as minhas decisões de carreira são bem sucedidas isto é conseqüência das minhas habilidades e competências.		0,39
7	Eu tomo as decisões de carreira baseadas naquilo que é melhor para mim.		0,25
1	As decisões de carreira que eu faço estão sob meu controle.		0,45
9	Eu tenho controle sobre as decisões que eu faço a respeito da minha carreira.		0,46

Alfa (α) total = 0, 37

A partir dos resultados estatísticos encontrados, optou-se pela utilização, na etapa seguinte do trabalho, os quatro itens (1, 2, 7 e 9) que indicam atribuição de causalidade pessoal sobre as decisões de carreira e que apresentaram índices de confiabilidade moderados, mas adequados para uso nesta pesquisa.

7.4. Confiabilidade da escala de Locus de Controle

Como descrito anteriormente, a escala de *Locus* de Controle (Levenson, 1974), é uma escala já validada no Brasil por Dela Coleta (1987, 1988). Sua confiabilidade (consistência interna) foi verificada em dois estudos, encontrando-se alfa de Cronbach igual a 0,50 e 0,57 para a sub-escala Internalidade *(I)*; 0,62 e 0,68 para Outros Poderosos *(OP)*, e 0,63 e 0,70 para Acaso *(A)*. Os índices são relativamente baixos, porém semelhantes aos encontrados para amostras na Venezuela e Estados Unidos.

Para avaliar a confiabilidade do instrumento, para o presente estudo, foram realizados testes de confiabilidade (alfa de Cronbach e correlação item-total) das três sub-escalas separadamente. Em relação à sub-escala Internalidade (I) obteve-se alfa de 0,58 e correlação item-total superior a 0,30, exceto para os itens 4, 5 e 9. No entanto, quando o item quatro é retirado, o alfa aumenta para 0,60 (Tabela 14).

Tabela 14 - Coeficientes de Confiabilidade da escala Internalidade (N= 318).

Itens		**Correlação item-total**	**α se o item for retirado**
1	Se eu vou ou não me tornar um líder (ou alguém importante) depende principalmente de minha capacidade.	0,30	0,55
4	Se eu vou ou não sofrer um acidente de automóvel depende principalmente de eu ser ou não um bom motorista.	0,17	0,60
5	Quando faço planos, sempre tenho certeza de que vou realizá-los.	0,18	0,58
9	A quantidade de amigos que tenho depende de quão agradável eu sou.	0,21	0,58
18	Eu posso, quase sempre, determinar o que vai acontecer em minha vida.	0,34	0,53
19	Freqüentemente eu sou capaz de proteger meus interesses pessoais.	0,43	0,51
21	Quando eu consigo o que quero, freqüentemente, é porque eu me esforcei muito.	0,39	0,53
23	Minha vida é determinada por minhas próprias ações.	0,41	0,52

Alfa (α) Internalidade = 0,58

Os resultados encontrados para a sub-escala Externalidade-Outros Poderosos (OP) foram alfa igual a 0,73 e correlação item-total superior a 0,35, exceto para o item 20 (Tabela 15).

Tabela 15 - Coeficientes de Confiabilidade da sub-escala Externalidade- Outros Poderosos (N= 318).

Itens		Correlação item-total	α se o item for retirado
3	Sinto que o que ocorre em minha vida é determinado principalmente por pessoas mais poderosas do que eu.	0,43	0,70
8	Embora eu tenha muita capacidade, só conseguirei ter uma posição importante se pedir ajuda a pessoas de prestígio.	0,53	0,68
11	Minha vida é controlada principalmente por pessoas poderosas.	0,53	0,68
13	As pessoas como eu têm pouca chance de proteger seus interesses pessoais quando estes entram em choque com os interesses de pessoas poderosas.	0,35	0,71
15	Para conseguir o que desejo necessito da ajuda de pessoas superiores a mim.	0,46	0,69
17	Se as pessoas importantes decidirem que não gostam de mim, provavelmente eu não conseguirei ter muitos amigos.	0,39	0,70
20	Se eu vou ou não sofrer um acidente de automóvel depende muito do outro motorista.	0,21	0,74
22	Para que meus planos se realizem, devo fazer com que eles se ajustem aos desejos das pessoas mais poderosas do que eu.	0,48	0,69
Alfa (α) Outros Poderosos = 0,73			

Para finalizar, os resultados da sub-escala Externalidade-Acaso (A) foram alfa de 0,74 e correlação item-total superior a 0,28 em todos os itens (Tabela 16).

Tabela 16 - Coeficientes de Confiabilidade da sub-escala Externalidade- Acaso (N= 318).

Itens		Correlação item-total	α se o item for retirado
2	Minha vida é, em grande parte, determinada por acontecimentos inesperados.	0,28	0,74
6	Geralmente não tenho oportunidade de proteger meus interesses pessoais da influência do azar.	0,41	0,71
7	Quando eu consigo o que quero, freqüentemente, é porque tenho sorte.	0,54	0,69
10	Verifico, freqüentemente, que o que está para acontecer fatalmente acontecerá.	0,29	0,74
12	Se eu vou ou não sofrer um acidente de automóvel, isto é principalmente uma questão de sorte.	0,45	0,71
14	Nem sempre é desejável para mim fazer planos com muita antecedência, porque muitas coisas acontecem por um questão de má ou boa sorte.	0,54	0,69
16	Se eu vou ou não me tornar um líder (ou alguém importante) depende principalmente de eu ter sorte suficiente para estar no lugar certo, na hora certa.	0,45	0,71
24	O fato de eu ter poucos ou muitos amigos deve-se, principalmente, à influência do destino.	0,49	0,70
Alfa (α) Acaso = 0,74			

Observa-se que apesar da consistência interna da sub-escala Internalidade ainda apresentar certas limitações, houve uma melhora nos coeficientes das sub-escalas Externalidade-Acaso e Outros Poderosos em relação aos estudos de precisão realizados anteriormente.

7.5. Validade de constructo: relação entre as variáveis e comparação entre grupos

Após confirmar a validade estatística (fatorial) dos instrumentos pesquisados, procedeu-se o estudo da relação entre as variáveis: maturidade de carreira, *locus* de controle e atribuição de causalidade pessoal para as decisões de carreira e comparação entre os grupos. Estas análises tiveram por finalidade confirmar a validade de constructo dos instrumentos utilizados. Para tal foram utilizados os dados da amostra III, composta por 228 universitários.

Para analisar a relação entre as variáveis foi utilizado o coeficiente de correlação de Pearson (*r* de Pearson) que indica o grau de associação entre as variáveis. Para comparação entre os grupos foram feitas análises da variância (*one-way* ANOVA) com o intuito de comparar três ou mais médias amostrais. Este teste produz uma estatística ou razão F, cujo numerador representa a variação entre grupos. A estatística F não pode ser empregada quando o número de amostras é menor que dois, porém no caso específico de duas amostras, tanto faz usar F ou t, uma vez que $F= t^2$. Tanto o *r* de Pearson quanto a estatística F só devem ser feitas depois do pesquisador ter levado em conta as seguintes exigências: os dados devem ser intervalares, amostragem aleatória e distribuição normal (Lewin,1977).

De acordo com Miles e Shevlin (2001), para avaliar se a amostra está distribuída normalmente, o pesquisador deve utilizar os valores relacionados à curtose e assimetria e os seus respectivos erros padrão. Segundo os autores, se os valores da curtose e assimetria forem

duas vezes maiores que o erro padrão, a amostra em questão provavelmente não estará distribuída normalmente. Os autores sugerem ainda analisar os valores estatísticos da assimetria. Se o valor for menor que um, ou maior que um e menor que dois, os valores são aceitáveis. Porém se o valor da assimetria for maior que dois, o pesquisador deve se preocupar com a qualidade da sua amostra.

Para Tabachnick e Fidell (1989) outra forma de analisar a normalidade da amostra é avaliar os valores da média, moda e mediana. Segundo as autoras, a distribuição tende à normalidade quando os valores da média, moda e mediana são muito próximos e estão localizados no ponto central da distribuição. Já quando os valores da média, moda e mediana estão perto do valor mínimo ou máximo da escala, isso gera assimetria na direção destes valores, para a direita ou para a esquerda.

Portanto, como mostra a Tabela 17, os resultados encontrados garantem índices satisfatórios da normalidade da amostra III possibilitando a utilização dos testes estatísticos mencionados anteriormente.

Tabela 17 - Parâmetros relacionados á normalidade das variáveis contínuas

	Variáveis	**Média**	**Moda**	**Mediana**	**Desvio Padrão**	**Assi-metria**	**Erro Assimetria**	**Curtose**	**Erro Curtose**	**N**
Pessoais e Educacionais	Idade	24,0	20,0	22,0	5,7	1,8	0,2	3,4	0,3	225
	Ano Escolar	2,7	2,0	2,0	1,3	0,2	0,1	-1,1	0,3	222
	Rendimento	2,1	2,0	2,0	0,6	0,7	0,1	1,6	0,3	226
	Satisfação	2,1	2,0	2,0	0,7	0,3	0,1	0,1	0,3	226
Maturidade de Carreira	Atitudes	239,8	235ª	241,0	31,8	-0,1	0,1	0,2	0,3	186
	Planejamento	65,7	64,0	65,0	11,5	0,3	0,1	1,0	0,3	199
	Exploração	173,0	186,0	176,0	27,7	-0,3	0,1	0,4	0,3	211
Atribuição de Causalidade	Atribuição Pessoal	15,9	17,0	16,0	2,6	-0,8	0,1	0,7	0,3	223
***Locus* de Controle**	Internalidade	28,9	29ª	29,0	4,4	-0,4	0,1	-0,3	0,3	217
	OP	19,7	20,0	19,0	5,7	0,4	0,1	-0,4	0,3	219
	Acaso	19,5	18,0	19,0	5,7	0,2	0,1	-0,6	0,3	216

7.5.1. Relação entre as variáveis

Sendo assim, as variáveis relacionadas à maturidade de carreira (atitudes, planejamento, exploração), *locus* de controle (internalidade, externalidade-outros poderosos, externalidade-acaso), atribuição de causalidade para as decisões de carreira (quatro itens de atribuição pessoal, agrupados experimentalemte) e variáveis pessoais e educacionais (idade, satisfação e rendimento) foram submetidas inicialmente ao teste de correlação *r* de Pearson (Tabela 18).

Para as variáveis da maturidade de carreira foram encontradas correlações positivas e significativas entre as atitudes da maturidade de carreira e planejamento de carreira ($r = 0,54$; $p < 0,01$), entre as atitudes da maturidade de carreira e exploração de carreira ($r = 0,93$; $p < 0,01$) e entre as escalas de planejamento de carreira e exploração de carreira ($r = 0,21$; $p < 0,01$). Estes resultados eram esperados, uma vez que a escala de atitudes da maturidade de carreira é a combinação das escalas planejamento e exploração de carreira. Além disso, estas duas escalas devem apresentar correlação entre si, pois ambas se referem às atitudes da maturidade de carreira.

No que diz respeito ao *locus* de controle, a dimensão externalidade-OP foi a única dimensão do locus que apresentou valores significativos relacionados às variáveis da maturidade de carreira e se relaciona negativamente com planejamento de carreira ($r = - 0,14$; $p < 0,05$), significando que quanto mais a pessoa acredita no poder de pessoas mais poderosas para influenciar os eventos que ocorrem na sua vida, menor o engajamento em atividades de planejamento de carreira. Os coeficientes de correlação da dimensão internalidade não foram significativos em relação às variáveis da maturidade de carreira como esperado. A internalidade se relacionou positivamente somente com a atribuição de causalidade pessoal

para as decisões de carreira (r = 0,19; p < 0,01). A dimensão externalidade-outros poderosos mostrou-se positivamente correlacionada à dimensão externalidade-acaso (r = 0,57; p < 0,01), como esperado, isso porque ambas são dados sobre a externalidade do *locus* de controle.

O resultado da correlação entre as variáveis da maturidade de carreira e atribuição de causalidade pessoal para as decisões de carreira indicou que houve uma relação positiva desta última variável com as atitudes da maturidade de carreira (r = 0,17; p < 0,05) e com exploração de carreira (r = 0,20; p < 0,01), o que quer dizer que quanto mais a pessoa atribui causas pessoais às suas decisões de carreira, melhores são suas atitudes da maturidade de carreira e mais exploração de carreira elas irão desempenhar. A atribuição de causalidade pessoal para as decisões de carreira também apresentou correlação positiva com externalidade-acaso (r = 0,21; p < 0,01). Este último resultado não era esperado, uma vez que são dimensões opostas dentro do modelo do *locus* de controle e portanto, precisa ser melhor compreendido.

A idade se relacionou positivamente com a dimensão internalidade (r = 0,13; p < 0,05) e com atribuição de causalidade pessoal para as decisões de carreira (r = 0,16; p < 0,05). De modo que os mais velhos da amostra são mais internos e tendem a atribuir causalidade pessoal para as suas decisões de carreira. Não foram encontradas correlações significativas entre a idade e as variáveis da maturidade de carreira como esperado.

Já a avaliação positiva do rendimento acadêmico se relacionou positivamente com as atitudes da maturidade de carreira (r = 0,24; p < 0,01), planejamento de carreira (r = 0,20; p < 0,01), exploração de carreira (r = 0,15; p < 0,05) negativamente com externalidade-outros poderosos (r = - 0,24; p < 0,01), indicando que quanto maior é a auto-avaliação do rendimento acadêmico, melhores são as atitudes da maturidade de carreira, maior é a crença na atribuição pessoal sobre as decisões de carreira e menores são as crenças no poder de

pessoas mais poderosas, refletindo positivamente no engajamento em atividades de planejamento e exploração de carreira.

A satisfação com a escolha profissional se relacionou positivamente com as atitudes da maturidade de carreira (r = 0,28; p< 0,01), planejamento de carreira (r = 0,17; p < 0,05), exploração de carreira (r = 0,22; p < 0,01), atribuição de causalidade pessoal para as decisões de carreira (r = 0,14; p < 0,01) e auto-avaliação do rendimento acadêmico (0,24; p < 0,01), ou seja, quanto maior a satisfação com a escolha profissional melhores são as atitudes da maturidade de carreira, maior é o engajamento em atividades de planejamento e exploração de carreira, maior é a crença na atribuição pessoal sobre as decisões de carreira e melhor é a avaliação do rendimento acadêmico.

Tabela 18 - Coeficientes de Correlação (r de Pearson) entre os escores nas escalas da maturidade de carreira, *locus* de controle, atribuição de causalidade e variáveis pessoais e educacionais

	Atitudes	**Planeja-mento**	**Explo-ração**	**Interna-lidade**	**OP**	**Acaso**	**Atribui-ção**	**Idade**	**Rendi-mento**	**Satis-fação**
Atitudes	_									
Planejamento	0,54**	_								
Exploração	0,93**	0,21**	_							
Internalidade	n.s.	n.s.	n.s.	_						
OP	n.s.	-0,14*	n.s.	n.s.	_					
Acaso	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	0,58**	_				
Atribuição	0,17*	n.s.	0,20**	0,20**	n.s.	0,21**	_			
Idade	n.s.	n.s.	n.s.	0,14*	n.s.	n.s.	0,16*	_		
Rendimento	0,25**	0,20**	0,16*	n.s.	0,24**	n.s.	n.s.	n.s.	_	
Satisfação	0,29**	0,17*	0,23**	n.s.	n.s.	n.s.	0,15*	n.s.	0,24**	_

Nota. ** Correlação Significativa p < 0.01
* Correlação Significativa p < 0.05
n.s. não significativo

7.5.2. Comparação entre grupos

Após o estudo correlacional procedeu-se a comparação entre os grupos. Foram realizadas diversas análises de variância (*one-way* ANOVA) para verificar se havia diferença entre as médias dos estudantes nas variáveis da maturidade de carreira em relação ao sexo, idade, série escolar (ano), auto-avaliação do rendimento acadêmico, satisfação com a escolha profissional, situação de trabalho, compatibilidade entre a atuação profissional e curso e participação prévia em atividades de orientação de carreira.

Os resultados das ANOVAs revelaram uma diferença significativa entre os sexos a favor das mulheres em relação às atitudes da maturidade de carreira [F(1, 183) = 5,0; p = 0,03] e exploração de carreira [F(1, 208) = 10,8; p = 0, 001]. Não foram encontradas diferenças significativas entre os sexos no planejamento de carreira (Tabela 19).

Tabela 19 - Comparação das médias nas variáveis da Maturidade de Carreira e Sexo

	Sexo			
Escala	**Feminino**	**Masculino**	**F**	**p**
	Média	**Média**		
Atitudes Maturidade de Carreira (CDA)	245,0	234,6	5,0	0,03**
Planejamento (PC)	65,6	66	0,52	n.s.
Exploração (EC)	179,0	166,7	10,8	0,001*

Nota: *Diferença significativa p< 0,01
** Diferença significativa p< 0,05
n.s. não significativo

Em relação à idade não foram encontradas diferenças significativas entre as médias dos estudantes. Já em relação à série escolar (Tabela 20), a análise de variância constatou diferenças significativas entre os grupos em relação à exploração de carreira [F(4, 206) = 2,7;

p < 0,03]. Os escores na escala exploração de carreira foram maiores entre os alunos do primeiro ano de curso seguido pelos alunos do terceiro e quinto ano. Os estudantes do segundo e quarto ano apresentaram médias menores nesta escala. Foi feito ainda, o teste *Tukey* para avaliar entre quais séries as médias eram significativamente diferentes, porém os resultados deste teste não foram significativos (p= 0, 055).

Tabela 20 - Comparação das médias nas variáveis da Maturidade de Carreira e Série Escolar (ano)

	Ano						
Escala	**1º Média**	**2º Média**	**3º Média**	**4º Média**	**5º Média**	F	p
Atitudes Maturidade de Carreira (CDA)	245,0	242,9	241,4	228,76	246,35	2,0	n.s.
Planejamento (PC)	64,8	65,5	65,6	65,1	69,87	0,84	n.s.
Exploração (EC)	178,4	176,1	176,4	162,2	176,4	2,7	0,03**

Nota: *Diferença significativa p< 0,01
** Diferença significativa p< 0,05
n.s. não significativo

No que diz respeito à auto-avaliação do rendimento acadêmico foram constatadas diferenças significativas nas médias das atitudes da maturidade de carreira [F(1, 183) = 10,8; p < 0,01], planejamento de carreira [F (1, 196) = 7,4; p < 0,01] e exploração de carreira [F(1, 208) = 4,8; p < 0,01], sendo que os estudantes que avaliam o seu rendimento como ótimo e bom apresentaram escores mais elevados que aqueles que avaliaram o seu rendimento como regular e fraco (Tabela 21).

Tabela 21 - Comparação das médias nas variáveis da Maturidade de Carreira e Auto-avaliação do Rendimento Acadêmico

Escala	Auto-avaliação rendimento acadêmico		F	p
	Fraco-Regular	**Bom-Ótimo**		
	Média	Média		
Atitudes Maturidade de Carreira (CDA)	225,3	243,7	10,8	0,001*
Planejamento (PC)	61,6	67,0	7,4	0,007*
Exploração (EC)	164,8	175,0	4,8	0,03**

Nota: *Diferença significativa p< 0,01
** Diferença significativa p< 0,05

Também foram significativas as diferenças entre as médias dos estudantes no que diz respeito à satisfação com a escolha profissional (Tabela 22). Foram encontradas diferenças nas atitudes da maturidade de carreira [F(1, 183) = 14,6; p < 0,01], planejamento de carreira [F(1, 196) = 6,2; p < 0,01] e exploração de carreira [F(1, 208) = 9,2; p < 0,01)] onde os estudantes extremamente e muito satisfeitos apresentaram escores mais elevados que aqueles que estavam pouco ou regularmente satisfeitos com a sua escolha profissional.

Tabela 22 - Comparação das médias nas variáveis da Maturidade de Carreira e Satisfação com a escolha profissional

Escala	Satisfação com a escolha profissional		F	p
	Pouco-Regular	**Extremamente- Muito**		
	Média	Média		
Atitudes Maturidade de Carreira (CDA)	225,3	245,0	14,6	0,000*
Planejamento (PC)	62,5	67,6	6,2	0,01*
Exploração (EC)	163,4	176,3	9,2	0,003*

Nota: *Diferença significativa p< 0,01
** Diferença significativa p< 0,05

Em relação à situação de trabalho e compatibilidade entre a atuação profissional e o curso, não foram constatadas diferenças significativas, entre os estudantes que trabalham,

fazem estágio ou não estão trabalhando, e nem entre aqueles que trabalham na mesma área do seu curso, área afim ou em outra área. Apesar das diferenças não serem significativas pôde-se observar que as médias nas variáveis da maturidade de carreira daqueles estudantes que trabalham ou fazem estágio são maiores do que entre aqueles que estão desempregados (ver Tabela 30).

Quando as médias dos estudantes foram comparadas levando em consideração a participação prévia em atividades de orientação de carreira, foram constatadas diferenças significativas nas atitudes da maturidade de carreira [$F(1, 183) = 8,7$; $p < 0,04$], sendo que aqueles universitários que já participaram de atividades de orientação de carreira apresentaram médias mais altas nesta escala combinada (Tabela 23). As médias nas escalas Planejamento de Carreira e Exploração de Carreira também foram maiores entre os universitários que já participaram de tais atividades, embora a diferença não tenha sido significativa.

Tabela 23 - Comparação das médias nas variáveis da Maturidade de Carreira e Participação prévia em atividades de Orientação de Carreira.

	Participação Prévia em atividades de Orientação de Carreira			
Escala	**Sim**	**Não**	F	p
	Média	**Média**		
Atitudes Maturidade de Carreira (CDA)	255,5	236,9	8,7	0,004*
Planejamento (PC)	69,0	65,2	2,9	n.s
Exploração (EC)	181,0	171,5	3,1	n.s.

Nota: *Diferença significativa p< 0,01
** Diferença significativa p< 0,05
n.s. não significativo

7.6. Análise do Desenvolvimento e Maturidade de Carreira dos Universitários

7.6.1. Análise das respostas aos itens e às escalas

Os resultados descritivos das respostas aos itens dos três instrumentos utilizados possibilitaram conhecer melhor as características da amostra II e III no que diz respeito ao desenvolvimento e maturidade de carreira.

Em relação à freqüência das respostas (Tabela 24) na escala Planejamento de Carreira (PC), os itens com médias mais altas na escala de PC 1 referem-se às atividades relacionadas à obtenção de um emprego (item 10), ter um trabalho certo (item 11), fazer cursos de formação que serão úteis para o futuro emprego (item 4 e 9) e participar de atividades que poderão ser úteis no futuro (item 5) tendendo ao nível em que os universitários já têm planos, mas ainda não têm certeza ou não sabem como fazer para realizá-los. Com médias mais baixas, abaixo do ponto médio 3, estão os itens que se referem a pensar em fazer coisas que os ajudariam a decidir sobre o tipo de ocupação ou trabalho que gostariam de atuar depois das conclusão dos seus estudos, como por exemplo: ter aulas (item 3), participar de atividades (item 6), e trabalhar nas férias (item 7).

Em relação aos itens da sub-escala PC 2, com conteúdo relacionado ao nível de conhecimento adquirido sobre o trabalho pretendido, os universitários mostraram, em média, um conhecimento um pouco acima do ponto médio em todos os itens (Tabela 24).

Tendo em vista os resultados na escala Exploração de Carreira (EC) todas as respostas aos itens da sub-escala EC 1 (Tabela 25) mostraram que, em média, os universitários das amostras II e III provavelmente utilizariam todas as fontes de informação citadas no instrumento para elaborar os seus planos de carreira, com médias mais altas (respostas C e D),

na direção de maior probabilidade de utilizar professores da faculdade (item 22), profissionais da área (item 28) e livros (item 25) para obter informações úteis ao planejamento de suas carreiras (Tabela 25).

Já as respostas à sub-escala EC 2 (Tabela 25) que avaliam a quantidade de informação útil que cada uma destas fontes já ofereceu aos sujeitos, as médias mostraram que professores da faculdade (item 31), livros (item 34) e profissionais da área (item 37), foram os que mais contribuíram com grande quantidade de informação útil (resposta C), enquanto as demais fontes ofereceram em torno de alguma informação útil (resposta B).

Tabela24- Médias das respostas aos itens da Escala Planejamento de Carreira

Itens		Médias	
		Amostra II	**Amostra III**
	PC 1		
1	Procurar oportunidades educacionais e ocupacionais indo à bibliotecas, buscando informações ou conversando com alguém que conheça sobre o assunto.	3,0	2,9
2	Conversar sobre planos de carreira com um adulto que me conheça.	3,2	3,3
3	Ter aulas que irão me ajudar a decidir que área de trabalho eu irei atuar quando eu deixar a faculdade.	2,9	2,8
4	Fazer cursos que irão me ajudar mais tarde na faculdade, na pós-graduação, na formação para o trabalho ou no emprego.	3,7	3,6
5	Participar de atividades na faculdade ou na comunidade que irão me ajudar mais tarde na faculdade, na pós-graduação na preparação profissional ou no trabalho.	3,2	3,3
6	Participar de atividades na faculdade ou na comunidade (por exemplo: empresa júnior, jornal universitário, voluntariado) que irão me ajudar a decidir em que tipo de trabalho atuar quando eu deixar a faculdade.	2,7	2,9
7	Conseguir um trabalho de meio período ou nas férias que irá me ajudar a decidir que tipo de trabalho eu poderei atuar.	2,6	2,9
8	Resolver os problemas que possam tornar as coisas difíceis para que eu consiga o tipo de formação ou trabalho que eu gostaria.	3,0	3,0
9	Adquirir o tipo de treinamento, formação educacional ou experiência que eu irei precisar para conseguir o tipo de trabalho que eu gostaria.	3,6	3,4
10	Conseguir um emprego quando eu terminar a minha formação e treinamento.	3,9	3,8
11	Fazer coisas que irão me ajudar a ser um bom trabalhador, do tipo que provavelmente terá um trabalho certo.	4,0	3,7
	PC 2		
12	O que as pessoas realmente fazem no emprego.	3,3	3,3
13	As habilidades necessárias para este tipo de ocupação.	3,2	3,2
14	As condições de trabalho deste tipo de emprego.	3,3	3,2
15	A educação e treinamento necessários para este tipo de emprego.	3,3	3,3
16	Os cursos oferecidos que são melhores para este tipo de ocupação.	3,1	3,1
17	A necessidade de pessoal para este tipo de trabalho no futuro.	3,2	3,2
18	As diversas possibilidades para entrar neste tipo de ocupação.	3,3	3,2
19	As oportunidades de avanço neste tipo de trabalho ou ocupação.	3,2	3,2
20	Como é o dia de trabalho e a semana de trabalho que eu poderei ter neste tipo de ocupação.	3,3	3,2

Nota: Peso dos itens

PC 1: 1(A) - *nunca pensei nisso*; 2(B) - *eu já pensei nisso, mas ainda não planejei fazê-lo*; 3(C) - *eu tenho alguns planos, mas não tenho certeza sobre eles*; 4(D) - *eu tenho planos definidos, mas não sei como fazer para realizá-los e 5(E) - eu tenho planos definidos e já sei o que fazer para realizá-los*.
PC 2: 1(A)- *praticamente não tenho nenhum conhecimento*; 2(B) - *tenho pouco conhecimento*; 3(C) - *tenho um conhecimento médio*; 4(D) - *conheço bem*; 5(E) - *conheço muito.*

Tabelas 25 - Médias das respostas aos itens da Escala Exploração de Carreira

Itens		Médias	
		Amostra II	**Amostra III**
	EC 1		
21	Amigos.	6,3	6,3
22	Professores ou assistentes da faculdade.	14,2	13,7
23	Orientadores no centro de aconselhamento da faculdade.	12,7	11,9
24	Consultores particulares, orientadores de carreira e outros adultos gabaritados que podem ajudar.	12,1	11,4
25	Livros com as informações que eu preciso.	13,8	13,2
26	Recursos audiovisuais como vídeos, DVDs ou programas de computador.	12,8	12,1
27	Guias de faculdades e guias profissionais.	12,0	11,8
28	Pessoas que trabalham na profissão ou que estão no curso de pós-graduação que eu estou considerando fazer.	14,1	14,0
29	Programas de TV, filmes ou revistas.	3,0	2,8
	EC 2		
30	Amigos.	4,7	4,9
31	Professores ou assistentes da faculdade.	12,1	11,4
32	Orientadores no centro de aconselhamento da faculdade.	8,8	8,2
33	Consultores particulares, orientadores de carreira e outros adultos gabaritados que podem ajudar.	8,6	8,3
34	Livros com as informações que eu preciso.	11,6	10,8
35	Recursos audiovisuais como vídeos, DVDs ou programas de computador.	9,9	9,4
36	Guias de faculdades e guias profissionais.	9,0	8,7
37	Pessoas que trabalham na profissão ou que estão no curso de pós-graduação que eu estou considerando fazer.	12,1	12,0
38	Programas de TV, filmes ou revistas.	2,4	2,3

Nota: Peso dos itens

EC 1: **item 21**: 2(A)- *certamente não*; 4(B) - *provavelmente não*; 6(C) - *provavelmente sim*; 8(D) - *com certeza sim*. **Itens 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28:** 4(A) - *certamente não*; 8(B) - *provavelmente não*; 12(C) - *provavelmente sim*; 16(D) - *com certeza sim*. **Item 29**: 1(A) - *certamente não*; 2(B) - *provavelmente não*; 3(C) - *provavelmente sim*; 4(D) - *com certeza sim*.
EC 2: **item 30**: 2(A) - *nenhuma informação útil*; 4(B) - *alguma informação útil*; 6(C) - *uma grande quantidade de informação útil* ; 8(D) - *muita informação útil*. **Itens 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37**: 4(A) - *nenhuma informação útil*; 8(B) - *alguma informação útil;* 12(C) - *uma grande quantidade de informação útil* ; 16(D) - *muita informação útil*. **Item 38**: 1(A) - *nenhuma informação útil*; 2(B) - *alguma informação útil*; 3(C) - *uma grande quantidade de informação útil* ; 4(D) - *muita informação útil*.

As médias dos universitários nos itens do instrumento AACDM (Tabela 26), tanto para a amostra II quanto para a amostra III, indicaram que os estudantes, em média, atribuem as suas decisões de carreira a fatores pessoais e controláveis. Os valores foram próximos de 4, quando os itens eram positivos, o que corresponde a concordar com o conteúdo dos itens e próximos de 2 quando os itens eram escritos de forma negativa (amostra II).

Tabelas 26 - Médias das respostas aos itens do instrumento de Avaliação da Atribuição de Causalidade para as Decisões de Carreira (AACDM).

Itens		**Médias Amostra II**
1	As decisões de carreira que eu faço estão sob meu controle.	3,8
2	Se as minhas decisões de carreira são bem sucedidas isto é conseqüência das minhas habilidades e competências.	4,2
3	Muitas das minhas decisões de carreira feitas atualmente diferem dos tipos de decisão que eu fiz no passado.	3,7
4	As decisões de carreira são feitas para mim por outras pessoas	1,7
5	Eu tenho muito pouco controle sobre as forças que influenciam minhas decisões de carreira.	1,8
6	As decisões de carreira freqüentemente mudam com o passar do tempo.	3,2
7	Eu tomo as decisões de carreira baseadas naquilo que é melhor para mim.	4,2
8	As decisões de carreira que eu tenho feito recentemente são iguais às decisões de carreira que eu fiz no passado.	2,4
9	Eu tenho controle sobre as decisões que eu faço a respeito da minha carreira	4,0
		Médias Amostra III
	Causalidade Pessoal (itens positivos das escalas Causalidade e Controlabilidade)	
1	As decisões de carreira que eu faço estão sob meu controle.	4,0
2	Se as minhas decisões de carreira são bem sucedidas isto é conseqüência das minhas habilidades e competências.	4,1
7	Eu tomo as decisões de carreira baseadas naquilo que é melhor para mim.	3,8
9	Eu tenho controle sobre as decisões que eu faço a respeito da minha carreira.	4,0

Nota: Peso dos itens

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

Na sub-escala Internalidade do *locus* de controle, em média os universitários nas duas amostras tenderam mais a concordar que os acontecimentos em sua vida dependem de sua capacidade, esforço e ações. Um pouco acima do ponto neutro eles percebem controle sobre determinar os acontecimentos (item 18), fazer amigos (item 9) e proteger os próprios

interesses (item 19). Abaixo do ponto neutro e tendendo para a discordância os dados indicaram que os estudantes pesquisados, principalmente na amostra III, apresentaram percepções mais baixas sobre a determinação pessoal nos acidentes de carro (item 4) e em sua capacidade ou eficácia para realizar planos (*e esta última questão é fundamental para o planejamento de carreira*). A amostra II, apesar de apresentar média um pouco maior no item 5 sobre planejamento esta situou-se apenas um pouco acima do ponto neutro (Tabela 27).

Tabela 27 - Médias das respostas aos itens da sub-escala Internalidade

		Médias	
	Itens	**Amostra II**	**Amostra III**
1	Se eu vou ou não me tornar um líder (ou alguém importante) depende principalmente de minha capacidade.	4,3	4,1
4	Se eu vou ou não sofrer um acidente de automóvel depende principalmente de eu ser ou não um bom motorista.	2,6	2,7
5	Quando faço planos, sempre tenho certeza de que vou realizá-los.	3,6	2,6
9	A quantidade de amigos que tenho depende de quão agradável eu sou.	3,6	3,6
18	Eu posso, quase sempre, determinar o que vai acontecer em minha vida.	3,3	3,2
19	Freqüentemente eu sou capaz de proteger meus interesses pessoais.	3,9	3,7
21	Quando eu consigo o que quero, freqüentemente, é porque eu me esforcei muito.	4,4	4,3
23	Minha vida é determinada por minhas próprias ações.	4,2	4,0

Nota: Peso dos itens

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

As médias dos estudantes em todos os itens na sub-escala Externalidade-Acaso (Tabela 21) variaram entre o ponto neutro e a discordância parcial. A média do item 14 mostra que este grupo tende a discordar parcialmente que não adianta fazer planos porque as coisas acontecem por uma questão de má ou boa sorte.

Tabela 28 - Médias das respostas aos itens da sub-escala Externalidade/ Acaso

		Médias	
	Itens	**Amostra II**	**Amostra III**
2	Minha vida é, em grande parte, determinada por acontecimentos inesperados.	3,0	2,8
6	Geralmente não tenho oportunidade de proteger meus interesses pessoais da influência do azar.	2,2	2,4
7	Quando eu consigo o que quero, freqüentemente, é porque tenho sorte.	2,1	2,0
10	Verifico, freqüentemente, que o que está para acontecer fatalmente acontecerá.	2,8	2,9
12	Se eu vou ou não sofrer um acidente de automóvel, isto é principalmente uma questão de sorte.	2,0	2,1
14	Nem sempre é desejável para mim fazer planos com muita antecedência, porque muitas coisas acontecem por uma questão de má ou boa sorte.	2,2	2,3
16	Se eu vou ou não me tornar um líder (ou alguém importante) depende principalmente de eu ter sorte suficiente para estar no lugar certo, na hora certa.	2,7	2,8
24	O fato de eu ter poucos ou muitos amigos deve-se, principalmente, à influência do destino.	2,1	2,2

Nota: Peso dos itens

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

Na sub-escala Externalidade-Outros Poderosos (Tabela 29), as médias dos universitários se situaram um pouco acima do ponto neutro até um pouco abaixo da discordância parcial. No item 22 a média das respostas indicou tendência a discordar parcialmente que a realização de planos depende de pessoas poderosas.

Tabela 29 - Médias das respostas aos itens da sub-escala Externalidade-Outros Poderosos

		Médias	
	Itens	**Amostra II**	**Amostra III**
3	Sinto que o que ocorre em minha vida é determinado principalmente por pessoas mais poderosas do que eu.	2,5	2,6
8	Embora eu tenha muita capacidade, só conseguirei ter uma posição importante se pedir ajuda a pessoas de prestígio.	2,5	2,6
11	Minha vida é controlada principalmente por pessoas poderosas.	1,8	1,9
13	As pessoas como eu têm pouca chance de proteger seus interesses pessoais quando estes entram em choque com os interesses de pessoas poderosas.	2,6	2,6
15	Para conseguir o que desejo necessito da ajuda de pessoas superiores a mim.	2,7	2,6
17	Se as pessoas importantes decidirem que não gostam de mim, provavelmente eu não conseguirei ter muitos amigos.	1,8	1,8
20	Se eu vou ou não sofrer um acidente de automóvel depende muito do outro motorista.	3,2	3,2
22	Para que meus planos se realizem, devo fazer com que eles se ajustem aos desejos das pessoas mais poderosas do que eu.	2,3	2,4

Nota: Peso dos itens

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

Analisando as médias dos universitários da amostra III (N=228) em cada escala (Tabela 30), constatou-se que todos os grupos apresentaram escores abaixo da média norte-americana (M=71,1) na escala Planejamento de Carreira. As médias significativamente mais altas nesta escala foram dos alunos mais satisfeitos com a escolha profissional [(M=67,1), (F=1, 196) = 6,2; $p < 0,05$)] e dos estudantes com boa ou ótima auto-avaliação do rendimento acadêmico [(M=67,0), (F=1, 196) = 7,4; $p < 0,01$)].

Em relação à escala Exploração de Carreira, as médias dos universitários brasileiros foram acima da média proporcional à média padrão norte-americana (M=158,1). As médias significativamente maiores foram das mulheres [(M=179,0), (F=1, 208) = 10,8; $p < 0,01$)], dos estudantes do primeiro ano [(M=178,4), (F=4, 206) = 2,7; $p < 0,05$)], dos que estudam em instituições particulares [(M=177,1), (F=1, 204) = 5,0; $p < 0,05$)], entre alunos muito ou extremamente satisfeitos com a escolha profissional [(M=176,3), (F=1, 208) = 9,1; $p < 0,01$)] e entre aqueles com boa e ótima auto-avaliação do rendimento acadêmico [(M=175,0), (F=1, 208) = 4,8; $p < 0,05$)].

Na escala combinada, que avalia as atitudes da maturidade de carreira, as médias significativamente mais altas foram dos universitários que já participaram de atividades de orientação de carreira [(M=255,5), (F=1, 183) = 8,7; $p < 0,05$)], dos que estão muito ou extremamente satisfeitos com a escolha profissional [(M=245,0), (F=1, 183) = 14,6; $p < 0,01$)], das mulheres [(M=244,9), (F=1,183) = 5,0; $p < 0,05$)] e dos estudantes com boa ou ótima auto-avaliação do rendimento acadêmico [(M=243,7), (F=1,183) = 10,8; $p < 0,01$)].

As médias dos universitários pesquisados, na escala de Atribuição de Causalidade Pessoal para as Decisões de Carreira, foram significativamente maiores entre os estudantes muito ou extremamente satisfeitos com a escolha profissional [(M=16,5), (F=1, 214) = 8,9; $p < 0,01$)], e que estudam em instituições particulares [(M=16,5), (F=1, 220) = 5,6; $p < 0,05$)].

As médias dos universitários nas sub-escalas do *locus* de controle indicaram diferenças significativas entre os grupos, somente nas dimensões da Externalidade Acaso e Outros Poderosos. Na dimensão Externalidade-Acaso as maiores médias foram dos universitários do primeiro ano [(M=21,4), (F= 4, 211) = 4,6; $p < 0,01$)] e que estudam em instituições particulares [(M=20,8), (F=1, 209) = 15,5; $p < 0,01$)]. Já na dimensão Externalidade-Outros Poderosos as maiores médias foram dos estudantes com baixa auto-avaliação do rendimento acadêmico [(M=22,0), (F=1, 216) = 8,4; $p < 0,01$)].

Tabela 30 - Médias dos grupos da amostra III em cada escala (N=228)

Variáveis	Freqüências e Médias													
	N	PC	N	EC	N	AT	N	AC	N	I	N	A	N	OP
Sexo														
Feminino	98	65,6	108	179,0	94	244,0	110	16,1	106	29,1	108	19,5	109	19,5
Masculino	99	66,0	101	166,0	90	234,0	110	16,2	108	28,7	106	19,5	108	19,5
Total	197	65,8	209	173,0	184	239,9	220	16,2	214	28,9	214	19,5	214	19,5
Idade														
18-20 anos	60	65,5	58	172,7	53	241,1	63	15,8	63	27,9	63	19,5	61	19,8
21-25 anos	95	66,9	100	171,4	90	239,5	104	15,9	102	28,9	99	18,6	103	19,3
26-30 anos	19	66,2	24	184,3	19	250,1	24	16,5	24	30,2	25	21,4	25	21,2
31-49 anos	23	60,9	27	168,8	22	227,5	29	17,5	25	30,0	27	20,1	28	20,6
Total	197	65,7	209	172,9	184	239,6	220	16,1	214	28,9	214	19,4	217	19,8
Universidade														
Particular	94	66,1	105	177,1	89	243,8	109	16,5	105	29,3	108	20,8	108	20,2
Pública	99	66,2	100	168,5	92	236,4	106	15,5	106	28,5	102	17,8	104	19,1
Total	193	66,1	205	172,9	181	240,0	215	16,0	211	28,9	210	19,3	212	19,7
Ano Escolar														
1º ano	34	64,8	32	178,4	30	245,0	37	16,9	36	28,7	36	21,4	37	20,0
2º ano	62	65,5	67	176,1	56	242,9	72	16,8	70	29,0	71	21,0	70	20,1
3º ano	28	65,6	32	176,4	28	241,4	31	15,9	31	29,1	31	18,2	31	18,9
4º ano	48	65,0	51	162,2	46	228,8	53	14,9	51	29,0	49	17,4	52	19,2
5º ano	23	69,9	25	176,4	23	246,3	25	16,3	25	29,2	25	18,3	25	18,3
Total	195	65,8	207	173,1	183	240	218	16,2	213	213	212	19,5	215	19,8
Trabalho														
Empregado	91	66,5	100	174,2	84	242,0	105	16,6	100	29,5	102	20,0	104	19,8
Estágio	18	68,2	20	172,3	18	238,7	20	15,8	19	29,2	20	19,1	20	19,5
Desempregado	86	64,6	87	171,9	81	237,3	92	15,6	92	28,0	89	18,9	90	19,9
Total	195	65,8	207	173,0	183	239,6	217	16,1	211	28,9	211	19,5	214	19,8
Compatibilidade														
Mesma área	51	69,1	53	170,2	49	240,6	57	17,3	53	29,3	55	19,4	54	19,0
Área afim	21	66,1	28	181,1	21	245,4	27	16,6	26	30,2	28	20,4	28	19,7
Área diferente	38	65,0	40	175,1	33	243,1	43	15,2	41	29,2	40	20,4	43	20,7
Total	110	67,1	121	174,3	103	242,4	127	16,4	120	29,4	123	20,0	125	19,7
Rendimento														
Fraco- Regular	41	61,6	44	164,8	39	225,2	46	15,6	43	28,7	42	19,6	43	22,0
Bom- Ótimo	156	67,0	165	175,0	145	243,7	175	16,3	172	28,9	172	19,4	174	19,2
Total	197	65,8	209	172,9	184	239,8	221	16,1	215	28,9	214	19,4	217	19,7
Satisfação														
Pouco- Regular	52	62,5	55	163,4	49	225,3	57	15,0	55	28,4	55	19,4	56	20,4
Muito- Extremamente	145	67,0	154	176,3	135	245,0	164	16,5	160	29,0	159	19,4	161	19,5
Total	197	65,8	209	172,9	184	239,8	221	16,1	215	28,9	214	19,4	217	19,7
Orientação de Carreira														
Sim	32	69,0	31	181	29	255,5	35	15,9	34	29,4	34	17,8	32	19,3
Não	165	65,2	178	171,5	155	236,8	186	16,2	181	28,8	180	19,7	185	19,8
Total	197	65,8	209	172,9	184	239,8	221	16,1	215	28,9	214	19,4	217	19,7

Nota: PC - Planejamento de Carreira; EC - Exploração de Carreira; AT - Atitudes; AC - Atribuição de Causalidade; I - Internalidade; A - Acaso; OP - Outros Poderosos

8. DISCUSSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde a Revolução Industrial, com a primeira grande transformação do trabalho (do campo para as indústrias) houve o interesse da Psicologia em orientar os indivíduos na aquisição de competências importantes para a adaptação social e profissional. Já naquela época as mudanças sociais abalaram todo o sistema produtivo exigindo das pessoas o desenvolvimento de novas atitudes e competências comportamentais para que pudessem se adaptar às novas exigências do mundo industrial. Atualmente, a sociedade moderna vivencia outra revolução, agora denominada Revolução Tecnológica, que interliga todos os continentes e enfraquece as fronteiras impostas anteriormente. Mais uma vez, a sociedade passa por mudanças que afetam sobremaneira a forma como o mundo se organiza. A partir da década de 1970 iniciou-se a globalização e as demandas econômicas advindas deste processo influenciaram as organizações, que tiveram que se adaptar para manterem sua competitividade neste novo cenário social que se apresentava, afetando diretamente, entre outros aspectos, a forma como o trabalho é organizado (Bridges, 1995).

Neste novo contexto, as carreiras organizacionais são substituídas pelas "carreiras sem fronteiras" exigindo novas posturas profissionais. No entanto, o que se observa é que as pessoas encontram dificuldades de se adaptarem a essas mudanças sentindo-se inseguras por não saberem como se comportar e com medo das conseqüências para o futuro. Mas as mudanças na definição da carreira advindas da globalização são inevitáveis e a melhor forma para adaptar-se a elas é através da educação (Bridges, 1995). É preciso orientar as pessoas a entenderem quais são as novas "regras" do mundo do trabalho e como este novo profissional precisa se comportar para construir uma carreira satisfatória e de sucesso no mundo atual.

Entretanto, o que se percebe no sistema educacional brasileiro é uma deficiência em preparar os alunos para se adaptarem às exigências do mundo globalizado, cada vez mais dinâmico e rotativo. Nunes (2006) ressalta que desde o ensino médio os alunos precisam começar a optar por uma profissão futura, definindo simplesmente o curso de graduação a ser realizado. A partir daí começa a angústia de passar no vestibular, principalmente entre aqueles que almejam ingressar em instituições públicas. Ao ingressarem nas instituições de ensino superior (IES), tendo vindo de um ensino médio marcado pela pressão dos vestibulares, os estudantes pouco preparados para o mundo do trabalho buscam profissionalizar-se através da formação universitária. No entanto, as estatísticas do Censo Demográfico de 2000, de acordo com Nunes (2006) indicam que a matriz profissionalizante das universidades brasileiras é "de baixa qualidade", visto que a maioria dos alunos que ingressam no ensino superior no nosso país não conclui seus estudos, e entre aqueles que se formam, a maioria não atua na área para qual se capacitaram.

Para Nunes (2006), o motivo destas contradições no ensino superior do Brasil é conseqüência da ineficiente organização dos conteúdos ministrados. Há uma tendência em priorizar a formação técnica esquecendo-se da formação geral mais ampla que oferece mais recursos para que os universitários possam alcançar seus objetivos. "Amarrada a um currículo profissionalizante, a educação superior acaba se descuidando da preparação do estudante para um mundo complexo, no qual as profissões tornam-se obsoletas rapidamente e é freqüente a mudança de emprego e de ocupações ao longo da vida profissional" (p.8).

Ciente das demandas sócio-educacionais do nosso país há a necessidade de discutir novas formas de educação que orientem os universitários na aquisição de conhecimentos e atitudes necessárias ao efetivo desenvolvimento de carreira, entendendo-se carreira como a trajetória profissional em conjunto com outros papéis sociais desempenhados pelo indivíduo durante sua vida.

Tendo em vista este cenário, é urgente a necessidade de atualizar e melhorar a "comunicação" entre o mundo da educação e o mundo do trabalho no Brasil. Acredita-se que orientar o universitário no seu desenvolvimento de carreira de forma integradora é imprescindível para que o mesmo possa enfrentar, de maneira eficiente, as demandas sociais e do mundo do trabalho. O Desenvolvimento de Carreira, neste sentido, pode ser definido como um processo de autoconsciência ocupacional, planejamento e predisposição para explorar o mundo do trabalho e conhecimento das tarefas do desenvolvimento de carreira (Thompson et al., 1981).

Fundamentado nestas constatações, o presente estudo buscou ampliar as discussões sobre o desenvolvimento e maturidade de carreira dos universitários, através da validação de instrumentos de medida, relacionados ao tema proposto, que podem vir a ser utilizados em futuras pesquisas ou como ferramenta prática para o diagnóstico individual e avaliação de programas de orientação de carreira destinados ao público universitário. A base teórica utilizada foi a teoria de Desenvolvimento de Carreira proposta por Donald Super e os instrumentos mencionados buscam avaliar respectivamente as atitudes da maturidade de carreira e atribuição de causalidade para as decisões de carreira.

Para a realização deste estudo foram coletados dados em três momentos diferentes, atendendo as exigências metodológicas, para que fosse possível verificar a validade e confiabilidade dos instrumentos utilizados. Na primeira fase do estudo foi feita a adaptação semântica e ensaio experimental dos instrumentos. Na segunda etapa foram realizadas as análises estatísticas necessárias para avaliar a confiabilidade das medidas e estrutura dos instrumentos e na terceira e última fase foi feito um estudo correlacional e discriminativo visando conhecer a relação entre as variáveis mensuradas pelos instrumentos e o poder discriminativo dos mesmos, colaborando para avaliar a validade de constructo das medidas utilizadas. As duas últimas etapas serviram também para conhecer as características dos

universitários que participaram do estudo em relação às variáveis pesquisadas, visando, com isso, identificar o perfil dos mesmos em relação ao desenvolvimento e maturidade de carreira.

A) Validação Semântica

A primeira etapa deste trabalho consistiu na adaptação semântica e ensaio experimental dos instrumentos utilizados no estudo, na qual participaram 35 universitários. Os resultados desta primeira avaliação foram positivos e indicam que nas duas escalas que medem as atitudes da maturidade de carreira, a maior parte dos itens estavam adequados semanticamente para a utilização na realidade brasileira, exceto um item da escala de Planejamento de Carreira e dois itens da escala de Exploração de Carreira, que não encontram equivalentes na realidade das universidades brasileiras e que por este motivo foram modificados. No primeiro caso, foi feita a substituição dos exemplos por seus equivalentes no contexto brasileiro, já nos dois itens da escala de Exploração de Carreira optou-se pela exclusão dos mesmos, pois não havia exemplos correspondentes nas universidades brasileiras. Portanto, a escala Exploração de Carreira adaptada apresenta dois itens a menos que a versão norte-americana. Em relação ao instrumento de Avaliação da Atribuição de Causalidade para as Decisões de Carreira não foi necessário modificar nenhum dos itens.

Feito isso, em um segundo momento, os instrumentos foram avaliados quanto à clareza de seus itens por estudantes universitários, em grupo e individualmente. Neste procedimento foram constatadas algumas deficiências principalmente relacionadas aos cabeçalhos e às opções de resposta nas duas sub-escalas de Planejamento de Carreira. Feitas as devidas adaptações, os instrumentos mostraram-se adequados conceitualmente para sua aplicação em contexto brasileiro.

Uma vez adaptados, revisados e testados experimentalmente, os itens dos dois instrumentos foram analisados estatisticamente.

B) Validação Estatística (fatorial)

Para a validação estatística (fatorial) da Escala Combinada das Atitudes da Maturidade de Carreira e do instrumento de Avaliação da Atribuição de Causalidade para as Decisões de Carreira foram realizadas diversas análises fatoriais para confirmar a estrutura dos testes utilizados e nesta etapa participaram 318 estudantes universitários (amostra II).

Em relação à análise fatorial da Escala Combinada das Atitudes da Maturidade de Carreira (CDA) os resultados confirmam a estrutura definida teoricamente, composta por dois fatores e quatro sub-escalas. De acordo com o Manual do Usuário da versão para estudantes universitários (Thompson, Lindeman, Super, Jordaan & Myers, 1982), esta escala combinada é composta por dois fatores denominados Planejamento de Carreira e Exploração de Carreira. Cada um destes fatores apresenta dois domínios (sub-escalas) diferentes que avaliam aspectos distintos do mesmo fator. A combinação destas duas escalas avalia as atitudes da maturidade de carreira.

O fator Planejamento de Carreira avalia tanto o grau de engajamento do universitário nas atividades de planejamento de carreira (sub-escala PC 1), quanto o conhecimento que ele acredita ter sobre o tipo de trabalho que considera atuar quando completar seus estudos (sub-escala PC 2). Já o fator Exploração de Carreira avalia a percepção do universitário em relação à utilização ou não de diferentes fontes de informação (parentes, amigos, professores, psicólogos, recursos audiovisuais, livros etc.) como recurso para elaborar os seus planos de carreira (sub-escala EC 1), além de avaliar a quantidade de informação útil estas mesmas

fontes citadas já ofereceram aos estudantes na elaboração dos seus planos profissionais (sub-escala EC 2).

De acordo com Savickas, Briddick e Watkins (2002), a dimensão atitudinal da maturidade de carreira pode ser definida de maneira geral como uma disposição do jovem para interpretar os eventos de carreira e realizar as tarefas comportamentais específicas ao seu estágio do desenvolvimento de carreira e engloba atitudes relativas ao planejamento de carreira e atitudes de exploração de carreira. As atitudes de planejamento são responsáveis pelo pensar sobre a carreira e se preparar para o futuro profissional. Indivíduos que apresentam atitudes maduras tendem a pensar no futuro, planejar e se envolver ativamente em atividades de planejamento de carreira. As atitudes de exploração de carreira, por sua vez, referem-se à busca e utilização de recursos adequados para o planejamento de carreira.

Os resultados estatísticos de confiabilidade da escala Combinada das Atitudes da Maturidade de Carreira indicam que o instrumento possui uma precisão alta e os itens se correlacionam de forma satisfatória com os demais itens que compõem o mesmo fator, estando carregados nos seus respectivos fatores. É importante ressaltar que a confiabilidade é um pouco melhor quando há a extração de quatro fatores do que com dois fatores, confirmando assim a existência de quatro sub-escalas como previsto teoricamente.

Confirmada a estrutura fatorial e a confiabilidade da Escala Combinada das Atitudes da Maturidade de Carreira foram realizadas ainda análises fatoriais para confirmar a estrutura e confiabilidade das escalas Planejamento de Carreira e Exploração de Carreira separadamente, uma vez que há a possibilidade de utilização destas escalas separadas (Thompson et al. 1981; 1984). Os resultados para a escala Planejamento de Carreira foram consistentes com a sua estrutura original confirmando a existência de duas dimensões (PC 1 e PC 2). Os coeficientes de consistência interna e de correlação item-total indicam alta confiabilidade do instrumento. Já os resultados para a escala Exploração de Carreira foram

consistentes, mas com algumas limitações em certos itens que não se comportaram tão bem quanto nas análises em conjunto com a escala de Planejamento de Carreira. Estes itens precisam ser testados novamente para que se possa tomar uma decisão sobre a exclusão ou não dos mesmos, quando esta escala for utilizada separadamente.

Visto isso, conclui-se que os resultados estatísticos para a Escala Combinada das Atitudes da Maturidade de Carreira confirmam a estrutura fatorial prevista teoricamente evidenciando sua validade fatorial. O mesmo pode ser observado na escala de Planejamento de Carreira. Entretanto, mais estudos devem ser feitos em relação à escala de Exploração de Carreira que, apesar de apresentar coeficiente de consistência interna alto, mostra certas limitações em alguns itens quando avaliada separadamente.

Já os resultados estatísticos para o instrumento de Avaliação da Atribuição de Causalidade para as Decisões de Carreira não confirmaram a estrutura fatorial prevista teoricamente. De acordo com Luzzo (2001) o instrumento em questão representa três dimensões da atribuição de causalidade, de acordo com o modelo de Weiner (Causalidade, Controlabilidade e Estabilidade). Os resultados da análise fatorial indicam a existência de três fatores como previsto teoricamente, no entanto, os itens não estão carregados em seus respectivos fatores, sendo que os dois itens positivos da dimensão Causalidade e da dimensão Controlabilidade foram agrupados no mesmo fator, os três itens do fator Estabilidade em outro e os dois itens negativos das dimensões Causalidade e Controlabilidade em outro. Além destas limitações, o coeficiente de consistência interna, dos nove itens deste instrumento, indica baixa ou nenhuma confiabilidade.

A partir destes resultados procederam-se análises de consistência interna dos três fatores separadamente e de quatro itens que foram agrupados experimentalmente por terem mostrado correlação entre si (causalidade pessoal para as decisões de carreira). Os resultados da confiabilidade das três escalas (Causalidade, Controlabilidade e Estabilidade) não

atenderam aos níveis psicométricos adequados, já a confiabilidade dos quatro itens, que indicam atribuição de causalidade pessoal para as decisões de carreira, apresentou índices satisfatórios para o uso na etapa seguinte desta pesquisa.

De acordo com D. A. Luzzo (comunicação pessoal, 18 de novembro de 2006) esta decisão faz sentido, uma vez que os itens agrupados experimentalmente medem controlabilidade e causalidade, e segundo ele, são os dois elementos mais importantes do estilo atribucional interno. Além disso, ele ressalta que a confiabilidade encontrada é adequada para o propósito desta pesquisa.

A baixa confiabilidade dos resultados obtidos para o instrumento AACDM pode ser explicada pelo tamanho do instrumento que contem apenas nove itens, sendo apenas três itens para cada dimensão. De acordo com Pasquali (2004) "o número de itens afeta a fidedignidade do mesmo. Quanto maior número de itens tiver o teste, maior será o seu índice de precisão" (p.222). Neste sentido, há a necessidade de criar novos itens que possam melhorar a qualidade psicométrica deste instrumento, que avalia um aspecto psicológico bastante relevante para o desenvolvimento de carreira dos estudantes universitários.

Mesmo não tendo confirmando a validade fatorial do AACDM, os quatro itens, que dizem respeito à atribuição de causalidade pessoal para as decisões de carreira, foram utilizados na etapa seguinte desta pesquisa, pois avaliam a percepção pessoal de causalidade e controle sobre as decisões de carreira e, de acordo com o constructo da Maturidade de Carreira, deve apresentar correlações positivas com as atitudes da maturidade de carreira, especialmente exploração de carreira (Luzzo, 2001).

Os resultados do teste da confiabilidade da escala de *locus* de controle apresentaram coeficientes mais elevados neste estudo do que em estudos anteriores (Dela Coleta, 1987, 1988), sendo melhores nas duas sub-escalas de Externalidade, do que para sub-escala de Internalidade, que apesar de mostrar índice melhor, ainda é moderadamente baixo. Estes

resultados confirmam as mesmas limitações encontradas em várias outras medidas de *locus* de controle, especialmente na dimensão Internalidade, como apontam Pasquali, Alves e Pereira (1998) e Abbad e Meneses (2004).

Finalizadas as análises estatísticas necessárias para avaliar a qualidade psicométrica dos instrumentos iniciou-se a terceira etapa desta pesquisa, que contou com uma amostra de 228 estudantes universitários.

C) Validade de Constructo (validade convergente-discriminante)

De acordo com a teoria (Super, 1974, citado por Thompson et al.,1984; Super, 1990), a maturidade de carreira é um constructo estrutural e desenvolvimentista ao mesmo tempo, composto por uma dimensão atitudinal e outra cognitiva, aumentando de forma irregular com a idade e a experiência. A maturidade de carreira de maneira geral diz respeito à predisposição do jovem para tomar as decisões de carreira que são esperadas de acordo com sua idade e responder adequadamente às tarefas do desenvolvimento de carreira com as quais é confrontado.

Os resultados de pesquisas sobre maturidade de carreira e seus correlatos são hoje bem conhecidos após mais de cinqüenta anos de estudos (Luzzo, 1993, 1995, 1997; Patton, 2001; Patton & Lokan, 2001; Savickas Briddick & Watkins, 2002). Entre os aspectos mais investigados relacionados ao constructo destacam-se o interesse pela relação entre diversas variáveis pessoais (sexo e idade), educacionais (resultado acadêmico, série escolar), profissionais (congruência ocupacional, situação de trabalho, avanço ocupacional, satisfação) e psicológicas (*locus* de controle, atribuição de causalidade, personalidade).

Neste sentido, para esta etapa do estudo, foram submetidas ao teste de correlação as variáveis da maturidade de carreira (atitudes, planejamento de carreira, exploração de carreira), *locus* de controle, atribuição de causalidade pessoal para as decisões de carreira, idade, auto-avaliação do rendimento acadêmico e satisfação com a escolha profissional. Logo em seguida, foi avaliado o poder discriminativo das medidas da maturidade de carreira em relação ao sexo, idade, série escolar (ano), auto-avaliação do rendimento acadêmico, satisfação com a escolha profissional, situação de trabalho, compatibilidade entre a atuação profissional e curso e participação prévia em atividades de orientação de carreira.

A partir do estudo correlacional contatou-se que as três medidas da maturidade de carreira utilizadas nesta pesquisa (atitudes, planejamento de carreira e exploração de carreira) apresentam correlações significativas entre si, evidenciando a dimensão atitudinal do modelo da maturidade de carreira proposto por Super (1974, citado por Thompson, et al.,1984).

Os resultados do teste correlacional entre *locus* de controle e as medidas da maturidade de carreira não apresentaram coeficientes significativos entre a dimensão Internalidade e as medidas da maturidade de carreira como esperado. Várias pesquisas (Lokan, Boss & Patsula, 1982; Taylor, 1982; Khan & Alvi, 1983; Taylor & Popma, 1990, Luzzo, 1993, 1995) realizadas nos Estados Unidos e Europa encontraram evidências que o *locus* de controle interno se relaciona positivamente com a maturidade de carreira, no entanto este resultado não foi confirmado neste estudo. A única dimensão do *locus* de controle, que neste estudo apresentou coeficientes significativos foi a Externalidade-Outros Poderosos, que se correlacionou negativamente com Planejamento de Carreira, o que indica que os universitários que acreditam que os eventos na sua vida acontecem por influência de pessoas mais poderosas, não se engajam ativamente nas atividades de planejamento de carreira. Estes resultados evidenciam parcialmente a validade convergente da medida Planejamento de Carreira. Pode ser que o baixo índice de consistência interna da sub-escala Internalidade tenha

contribuído para estes resultados. Além disso, é possível que características da cultura brasileira, especialmente aquelas relacionadas ao planejamento pessoal (ou a falta de) possam ter influenciado estes resultados. De fato, após analisar as médias dos estudantes na sub-escala Internalidade percebe-se que eles tendem a discordar da sua eficácia para realizar planos. Salvo as diferenças culturais, seria interessante, em outro momento, utilizar uma escala de *locus* de controle específica para a carreira e verificar como a dimensão internalidade se comporta em relação às atitudes da maturidade de carreira.

Em relação à atribuição de causalidade para as decisões de carreira, constatou-se que a medida de atribuição de causalidade pessoal para as decisões de carreira se correlacionou positivamente com as atitudes da maturidade de carreira, exploração de carreira e internalidade. Nesta direção, as pesquisas têm revelado que quanto mais o indivíduo acredita ter controle sobre suas decisões de carreira, mais maduras são suas atitudes de carreira, tendo impacto no planejamento e exploração de carreira (Luzzo, 2001). De maneira inesperada, a atribuição de causalidade pessoal para as decisões de carreira se correlacionou positivamente com a dimensão Externalidade-Acaso. Porém, nenhuma outra evidência empírica sugere esta relação, o que torna difícil qualquer explicação precisa deste resultado. Por outro lado, ao analisar o contexto em que o universitário brasileiro toma as suas decisões de carreira, não é difícil encontrar situações onde suas escolhas são feitas ao acaso ou por sorte, não havendo nenhum planejamento e exploração de carreira. A hipótese neste caso, é que os universitários deste estudo apresentam, ao mesmo tempo, alta internalidade e alta externalidade-acaso.

A idade, ao contrário do que era esperado, não se correlacionou com nenhuma medida da maturidade de carreira. Coerente com estes resultados, Patton e Lokan (2001) enfatizam que, apesar da definição conceitual sugerir que a maturidade de carreira aumenta com a idade, a literatura não é unânime ao afirmar isso. Enquanto Healy, O'Shea & Crook (1985) e Luzzo (1993) encontraram evidências que a maturidade de carreira aumenta com a idade, o mesmo

não foi observado nos estudos de Powell e Luzzo (1998) e Patton, Creed e Spooner-Lane (2005). Thompson et al., (1984) sugerem que a maturidade de carreira, assim como a maioria dos aspectos do desenvolvimento, não aumenta linearmente. O aumento na maturidade de carreira parece estar mais associado à experiência, do que à idade. Para estes autores, o acréscimo ou decréscimo na maturidade de carreira é função da experiência e depende da influência de variáveis situacionais. Neste sentido, pode-se inferir que a carência de atividades de orientação carreira nas universidades brasileiras e a própria cultura brasileira, que não é acostumada a planejar, tenham contribuído para estes resultados.

Por outro lado, a idade se correlacionou positivamente com a internalidade do *locus* de controle, e indica que, à medida que a idade aumenta a percepção pessoal de controle sobre os eventos também aumenta. Estes resultados são coerentes com os resultados empíricos encontrados em vários outros estudos, como apontam M. F. Dela Coleta e J. A. Dela Coleta (1997).

O teste de correlação envolvendo as medidas da maturidade de carreira e resultados acadêmicos (auto-avaliação do rendimento) confirma a relação positiva entre estas variáveis, sendo consistentes com os resultados de outras pesquisas (Healy O'Shea & Crook , 1985; Luzzo, 1990, citado por Luzzo, 1993) e indicam que atitudes maduras em direção ao desenvolvimento de carreira facilitam a obtenção de bons resultados acadêmicos. Além disso, os estudantes que apresentam bom rendimento acadêmico tendem a perceber suas notas como um aspecto importante para o desenvolvimento de carreira, ou seja, uma forma para ganhar habilidades e refinar talentos que são requeridos para se estabelecer e manter a empregabilidade.

No que diz respeito à correlação entre as atitudes da maturidade de carreira e a satisfação com a escolha profissional, os resultados confirmam a relação positiva entre estes aspectos. As evidências empíricas encontradas neste estudo sugerem que estudantes maduros

vocacionalmente apresentam índices mais elevados de satisfação com a escolha profissional. Semelhante a estes resultados, Super (1985) ressalta que as variáveis da maturidade de carreira predizem o status ocupacional alcançado, avanço ocupacional, satisfação ocupacional, progresso e satisfação na carreira, ao longo da trajetória profissional.

A satisfação com a escolha profissional também se correlacionou positivamente com auto-avaliação do rendimento acadêmico e negativamente com a dimensão Externalidade-Outros Poderosos. Estes resultados indicam que, à medida que a maturidade de carreira aumenta, aumenta a satisfação com a escolha profissional e a auto-avaliação do rendimento acadêmico, diminuindo as crenças de controle por pessoas mais poderosas. Percebe-se que a maturidade de carreira favorece a satisfação do universitário com o curso escolhido e melhora a sua auto-avaliação dos resultados acadêmicos.

Ao comparar os grupos em relação às medidas da maturidade de carreira, os resultados demonstram que as mulheres apresentam escores mais elevados nas atitudes da maturidade de carreira e exploração de carreira do que os homens. De fato, vários estudos (Khan & Alvi, 1983; Lima, 1989, 1998; Luzzo, 1995) apontam índices ligeiramente mais elevados nas escalas da maturidade de carreira entre as mulheres do que entre os homens. Entretanto, Patton e Lokan (2001) ressaltam que as pesquisas que exploram o impacto do gênero nas variáveis da maturidade de carreira não são unânimes em seus resultados. Mesmo assim, de acordo com o Manual do Usuário (Thompson, et al.,1981, 1982) a diferença moderada entre os sexos, a favor das mulheres, evidencia a validade de constructo das medidas da maturidade de carreira. Neste sentido, constata-se, que de forma geral, as mulheres revelam atitudes mais favoráveis ao planejamento e exploração de carreira do que os homens.

Para esta amostra, a idade não foi um fator discriminante das medidas da maturidade de carreira, demonstrando o aspecto desenvolvimentista do constructo, como esperado teoricamente.

Por outro lado, houve diferença significativa nas médias da escala Exploração de Carreira entre as séries escolares (ano), embora este resultado não tenha sido linear. Os resultados indicam que os alunos do primeiro ano estão mais engajados na busca por informações para realizar os seus planos de carreira, seguido pelos alunos do terceiro e quinto ano. Sendo a maturidade de carreira um constructo com características que ressaltam o desenvolvimento, seria esperado que aumentasse de forma linear do primeiro para os últimos anos. Resultado semelhante a este foi encontrado em outros estudos (Thompson, et al., 1981; Lima, 1989) e indicam que o não aumento das médias na escala Exploração de Carreira de forma linear parece estar associado à maior preocupação manifestada pelos estudantes dos primeiros anos, tendendo a diminuir esta preocupação face à maior definição dos objetivos e planos de carreira, por parte dos estudantes em anos mais avançados. Ao analisar o contexto educacional brasileiro, estes resultados fazem sentido, uma vez que, os alunos recém egressos no ensino superior tiveram que explorar várias possibilidades de carreira no intuito de fazer sua escolha profissional. Uma vez aprovados no vestibular, os universitários diminuem as atividades de exploração, voltando a preocupar-se novamente só ao final do curso, quando há a necessidade de especificar uma área de atuação.

Constatou-se diferença significativa nas médias das três medidas da maturidade de carreira, entre os grupos de estudantes, no que diz respeito à auto-avaliação do rendimento acadêmico e satisfação com o curso, sendo maiores entre os universitários que avaliam seu rendimento acadêmico de forma positiva (bom-ótimo) e que estão satisfeitos com sua escolha profissional. A partir destes resultados pode-se perceber que bons resultados acadêmicos e satisfação com a escolha profissional contribuem, de alguma forma, para um aumento significativo das atitudes da maturidade de carreira, favorecendo o engajamento do universitário nas atividades de planejamento e exploração de carreira. Entretanto, mais estudos devem ser realizados para verificar a direção desta relação. Será que os estudantes

maduros vocacionalmente apresentam melhores resultados e maior satisfação com o curso ou será o contrário? Mesmo diante desta limitação, os resultados encontrados neste estudo são coerentes com as considerações de Coertse e Schepers (2004) que ressaltam que estudantes maduros vocacionalmente são mais orientados para a realização, evitam adiar tarefas importantes e são eficientes em organizar seu tempo para cumprir com as atividades acadêmicas. Além disso, apresentam melhores estratégias e hábitos de estudo e atitudes mais positivas em relação à educação e métodos de trabalho.

No que diz respeito à situação de trabalho (empregado, estágio ou desempregado) e compatibilidade entre a atuação profissional e o curso (mesma área, área afim ou área diferente) não foram encontradas diferenças significativas nas medidas da maturidade de carreira. Mesmo assim, pôde-se perceber que as médias dos universitários que estão trabalhando ou fazendo estágio são maiores do que as médias dos estudantes que estão desempregados. Observou-se ainda, nas medidas das atitudes da maturidade de carreira e exploração de carreira, que as médias foram maiores entre os estudantes que estão trabalhando em área afim ao curso, do que entre aqueles que trabalham na mesma área. Estes resultados podem ser conseqüência de certa "acomodação" das pessoas que já estão trabalhando na área do seu interesse e, por isso elas acreditam não ser necessário se engajar em atividades de planejamento e exploração de carreira. Apesar disso, estes resultados confirmam parcialmente a hipótese de outras pesquisas (Luzzo, 1995b, 1997) que sugerem que estudantes empregados durante a graduação em trabalhos compatíveis aos seus interesses, apresentam níveis mais elevados de maturidade de carreira do que seus colegas que estão empregados em contextos diferentes dos seus interesses (Luzzo, 1995b, 1997). Entretanto, mais estudos devem ser realizados no intuito de verificar se são os estudantes maduros vocacionalmente que tendem a procurar trabalhos compatíveis aos seus interesses ou se é a própria situação de trabalho que favorece a maturidade de carreira.

Por último, ao comparar os resultados dos universitários que já participaram de atividades de orientação de carreira com aqueles que não participaram, constatou-se que os estudantes que já fizeram orientação de carreira apresentam médias significativamente mais elevadas nas atitudes da maturidade de carreira. Nas medidas de planejamento de carreira e exploração de carreira, embora a diferença não tenha sido significativa, as médias também são maiores entre os universitários que já participaram de tais atividades. Como esperado, as atividades de orientação de carreira favorecem a aquisição de competências e atitudes que refletem níveis mais elevados de maturidade de carreira.

De fato, como ressaltam Folsom e Reardon (2003) as disciplinas voltadas à educação de carreira produzem efeitos, entre outros aspectos nas variáveis da maturidade de carreira. Para Colozzi (2004), as atividades de orientação de carreira têm se mostrado imprescindíveis, conectando e facilitando a transição de milhões de estudantes universitários que estão à procura de futuros empregos, treinamento, educação continuada, ou mesmo para aqueles que estão tomando decisões profissionais. O desafio dos provedores de tais serviços, segundo Colozzi, é criar condições para que os estudantes, aqueles insuficientemente envolvidos nas atividades de exploração profissional, escolham transformar-se em participantes ativos no processo de planejamento de carreira. Apesar das evidências empíricas deste estudo indicarem a relevância da orientação de carreira, apenas 15% dos universitários participaram previamente de tais atividades. Neste sentido, é necessário ainda aprofundar os questionamentos sobre as características destes programas e os locais onde eles são realizados.

D) Análise do Desenvolvimento e Maturidade de Carreira

Para finalizar, os universitários das amostras II e III foram analisados em relação às respostas aos itens e as escalas, no intuito de verificar, de forma geral, como se comportam em relação ao desenvolvimento e maturidade de carreira. Para esta análise foram calculadas as freqüências de respostas para cada um dos itens da escala Combinada das Atitudes da Maturidade de Carreira (Planejamento de Carreira e Exploração de Carreira), do instrumento de Avaliação da Atribuição de Causalidade (AACDM) e para o instrumento de *Locus* de Controle. Além disso, procedeu-se uma análise das médias dos universitários da amostra III entre os vários grupos, para identificar o nível de desenvolvimento e maturidade de carreira da amostra pesquisada.

A partir do estudo da distribuição das respostas aos itens das duas escalas de atitudes da maturidade de carreira pôde-se avaliar o grau de envolvimento dos estudantes nas atividades de planejamento e exploração de carreira. Os itens da escala Planejamento de Carreira (PC) indicam o grau de engajamento do universitário nas atividades de planejamento (PC 1) e o grau de conhecimento que eles acreditam ter sobre a ocupação que consideram atuar depois que concluírem seus estudos (PC 2). Já os itens da escala Exploração de Carreira (EC) revelam a percepção dos universitários sobre a utilidade de algumas fontes de informação para a elaboração dos planos de carreira (EC 1) e a ajuda que estas mesmas fontes de informação já ofereceram ao estudante (EC 2). Estas informações são de particular importância para o planejamento e avaliação de programas de orientação de carreira (Thompson et al., 1981, 1982).

Os resultados encontrados para a sub-escala PC 1 sugerem que os universitários já têm alguns planos definidos mas não tem certeza ou não sabem como fazer para realizá-los. As atividades com médias mais elevadas, com as quais os universitários estão envolvidos, estão

relacionadas à busca por emprego, adquirir competências que os ajudarão a melhorar a empregabilidade, fazer cursos e participar de atividades que poderão ser úteis para o futuro profissional. Por outro lado, as menores médias nesta escala, dizem respeito ao engajamento dos universitários em atividades (aulas, trabalho de férias, atividades extracurriculares) que possam auxiliá-los a decidir que tipo de trabalho gostariam de atuar quando concluírem seus estudos, indicando que os universitários pesquisados já pensaram sobre isso, mas ainda não planejaram fazê-lo. É de refletir, a partir destes resultados, que os estudantes se preocupam em planejar atividades direcionadas a conseguir um emprego depois de concluírem seus estudos, mas deixam de planejar ações que os ajudem a decidir em qual área eles gostariam de atuar quando completarem seus estudos. Além disso, fica evidente que entre os universitários pesquisados há utilização de poucos recursos extracurriculares para o planejamento da carreira. Resultados semelhantes a este foram encontrados por outros pesquisadores (Thompson et al., 1984; Lima, 1989).

Ao avaliar as respostas dos estudantes na sub-escala PC 2 verifica-se uma tendência nas duas amostras pesquisadas, onde os universitários demonstram possuir apenas um conhecimento médio em relação às características do trabalho pretendido. A partir destes resultados, resta saber por que as respostas dos universitários pesquisados foram homogêneas indicando que eles não conhecem bem as características do trabalho que estão considerando fazer. Será que eles já sabem em qual área pretendem atuar? As respostas da sub-escala PC 1 mostram que os estudantes ainda não planejaram realizar atividades que os ajudem a decidirem em qual área gostariam de atuar. De certa forma, isto pode ter influenciado a busca por informações específicas sobre a ocupação de interesse.

No que diz respeito às respostas na escala Exploração de Carreira pôde-se perceber uma contradição nas respostas aos itens da sub-escala EC 1 e EC 2. Na primeira sub-escala, os universitários foram questionados em que medida utilizariam ou não as fontes de

informação mencionadas para elaborar os seus planos profissionais ou continuação dos estudos. Neste caso, os estudantes indicaram que provavelmente utilizariam todas as fontes de informação citadas e as médias mais altas apontam na direção dos professores da faculdade, profissionais da área e livros. Já na sub-escala EC 2 eles foram avaliados em que medida estas mesmas fontes já contribuíram com informações úteis para a elaboração dos planos de carreira. Contrariamente ao fato deles terem indicado que provavelmente utilizariam todas as fontes de informação, os estudantes responderam que a maior parte das fontes mencionadas contribuiu apenas com alguma informação útil, com exceção dos professores, profissionais da área e livros, que contribuíram com uma grande quantidade de informação útil. Fica claro que os universitários pesquisados revelam uma atitude pouco favorável à procura por informação em fontes variadas, por eles identificadas, como úteis anteriormente. Esta inversão das médias também foi verificada em outros estudos (Thompson et al., 1982, 1984; Lima, 1989) evidenciando que os estudantes não utilizam as fontes de informação de sua preferência na elaboração dos seus planos de carreira. De acordo com Thompson et al., (1982, 1984) estes resultados sugerem a necessidade de orientar os universitários a utilizar de forma mais adequada todos os recursos disponíveis, tornando-os mais úteis.

As respostas dos estudantes no instrumento de Atribuição de Causalidade para as Decisões de Carreira sugerem que eles atribuem causalidade as suas decisões de carreira a fatores pessoais e controláveis. Evidências empíricas (Taylor, 1982, citado por Luzzo, 2001) concluem que quanto mais os indivíduos acreditam controlar as suas decisões de carreira, mais maduras são suas atitudes em direção ao desenvolvimento de carreira.

Coerente com estes resultados, os universitários pesquisados tendem a concordar que os eventos em sua vida dependem de sua capacidade, esforço e ações e a discordar parcialmente no controle por pessoas mais poderosas ou por forças do acaso. Entretanto, nas respostas dos estudantes ao item que se refere à capacidade ou eficácia para realizar planos, as

médias se mostram abaixo do ponto neutro e tendendo à discordância. Este resultado demonstra que, apesar dos universitários tenderem à internalidade, os mesmos não acreditam na sua eficácia para realizar planos, indicando, portanto, necessidade de ações que visem reverter esta percepção, uma vez que, de acordo com Super (1983), a capacidade para realizar planos é a principal dimensão da maturidade de carreira e é essencial para o desenvolvimento de carreira.

Analisando a média geral dos universitários na escala de Planejamento de Carreira percebe-se que todos os grupos pesquisados apresentam médias abaixo do padrão norte-americano. Entretanto, salvo as diferenças culturais, percebe-se que o universitário brasileiro realmente não está acostumado ou não acredita na sua capacidade para realizar planos. As maiores médias foram dos alunos satisfeitos com a escolha profissional e com boa auto-avaliação do rendimento. Deste modo, fica evidente que os bons resultados acadêmicos e satisfação com a escolha profissional influenciam positivamente as atitudes de planejamento de carreira.

Os resultados na dimensão Exploração de Carreira indicam, de forma surpreendente, que os universitários pesquisados apresentam médias acima dos padrões norte-americanos. Os índices mais elevados foram apresentados pelas mulheres e pelos estudantes do primeiro ano, logo em seguida, os estudantes de instituições particulares, e os universitários satisfeitos com a escolha profissional e com boa auto-avaliação do rendimento acadêmico. Sendo as atitudes de exploração de carreira, essenciais para o planejamento de carreira é necessário criar estratégias para conscientizar, principalmente os homens e os estudantes de instituições públicas, sobre a importância deste tipo de atitude para o desenvolvimento da carreira profissional.

Avaliando os resultados encontrados nas duas dimensões das atitudes da maturidade de carreira percebe-se que os universitários pesquisados apresentam baixos escores na

dimensão Planejamento de Carreira e índices elevados na dimensão Exploração de Carreira. De acordo com Thompson et al., (1982) estes resultados indicam que, apesar dos alunos terem demonstrado atitudes de exploração de carreira, a exploração se deu de forma geral, sem foco, uma vez que eles ainda não se engajaram efetivamente nas atividades de planejamento de carreira. Por isso, neste caso, os universitários devem buscar informações mais específicas sobre sua área de interesse e sobre as características do trabalho em que gostariam de atuar.

No que diz respeito à atribuição de causalidade pessoal para as decisões de carreira, os resultados demonstram que os universitários satisfeitos com sua escolha profissional apresentam índices mais elevados neste aspecto, indicando que as pessoas mais satisfeitas com o curso são as que mais atribuem causalidade pessoal às suas decisões de carreira, portanto, acreditam que as decisões de carreira são conseqüência de fatores pessoais e controláveis.

Por fim, os resultados nas sub-escalas do *locus* de controle, indicam que há diferenças significativas nas médias dos universitários somente nas dimensões da Externalidade. Na dimensão Externalidade-Acaso os resultados apontam que a crença de controle por forças do acaso são maiores entre os universitários do primeiro ano e que estudam em universidade particular. Já na dimensão Externalidade-Outros Poderosos, as maiores médias estão entre os estudantes com baixa avaliação do rendimento acadêmico. A partir destes resultados fica clara a necessidade de programar ações que melhorem os níveis de internalidade e diminuam a crença na externalidade.

E) Considerações Finais

Diante do exposto, os resultados obtidos nas três etapas deste trabalho confirmam a validade semântica, fatorial e de constructo da Escala Combinada de Atitudes da Maturidade de Carreira (CDA), conferindo-lhe utilidade para uso em futuras pesquisas ou como instrumento de diagnóstico individual e avaliação de programas de orientação de carreira. As medidas das atitudes da maturidade de carreira (planejamento de carreira e exploração de carreira) se comportaram muito bem entre si, e com as variáveis relacionadas à atribuição de causalidade pessoal para as decisões de carreira, satisfação com a escolha profissional e auto-avaliação do rendimento acadêmico, confirmando os pressupostos teóricos e evidências empíricas anteriores. Entretanto, a medida de internalidade do *locus* de controle, utilizada neste estudo, não conseguiu evidenciar as expectativas teóricas. Neste sentido, é clara a necessidade de novos estudos relacionando as medidas da maturidade de carreira e *locus* de controle. Para tal, seria mais apropriado utilizar um instrumento de *locus* de controle específico para a carreira.

Já os resultados estatísticos para o instrumento de Avaliação da Atribuição de Causalidade para as Decisões de Carreira (AACDM) não confirmaram a sua validade fatorial e de constructo. Apesar da relevância do constructo para o desenvolvimento de carreira dos estudantes universitários, a medida utilizada em sua totalidade, não se mostrou válida para esta amostra brasileira. Uma possível justificativa para este resultado é a quantidade reduzida de itens. Neste sentido, será necessário construir novos itens no intuito de melhorar a confiabilidade do instrumento.

Analisando as médias dos universitários pesquisados nas dimensões da maturidade de carreira pôde-se concluir que os estudantes precisam melhorar suas atitudes de planejamento de carreira e aprofundar suas atitudes de exploração de carreira, buscando adquirir

informações sobre a ocupação pretendida através da utilização de fontes de informação diversificadas, não só por meio de professores, profissionais da área e livros.

A partir dos resultados obtidos fica evidente a relevância das atividades de orientação de carreira como uma alternativa eficiente para melhorar os níveis de maturidade de carreira e percepção pessoal de controle sobre os eventos que acontecem na vida do estudante. Dado o número reduzido de serviços de orientação de carreira no ensino superior no Brasil, é urgente a necessidade de implantar e difundir a prestação deste tipo de serviço nas universidades em nosso país.

É importante destacar que a prática da orientação de carreira nas universidades deve atuar na perspectiva desenvolvimentista, abrangendo todas as faixas etárias, bem como diferentes populações, uma vez que o perfil dos alunos do ensino superior é cada vez mais heterogêneo. Ainda, a orientação de carreira deve proporcionar uma intervenção seqüencial, ao longo da qual os estudantes invistam no processo de desenvolvimento de carreira, contribuindo para melhorar os níveis de maturidade e adaptabilidade de carreira, durante e após a conclusão dos estudos.

Por fim, espera-se que este trabalho possa contribuir para o campo de estudo do desenvolvimento de carreira. Primeiro, através da validação de um instrumento de medida da maturidade de carreira específico para os universitários, amplamente utilizado em pesquisas internacionais, que pode ser utilizado em futuras pesquisas sobre o desenvolvimento e maturidade de carreira dos estudantes universitários e como instrumento de diagnóstico individual e avaliação de programas de orientação de carreira. E segundo, através da abertura de consciência sobre a urgência em acrescentar, ao currículo acadêmico, atividades de orientação de carreira voltadas à aquisição de atitudes e conhecimentos relacionados à maturidade de carreira.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abbad, G., & Meneses, P. P. M. (2004). *Locus* de controle: Validação de uma escala em situação de treinamento. *Estudos de Psicologia*, 9(3), 441-450.

Afonso, M. J. (1987). *Estudo da maturidade vocacional e da saliência das actividades em estudantes do ensino médio*. Trabalho de síntese não publicado para acesso à categoria de Assistente de Investigação da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa, Portugal.

Arthur, M. B. (1994). The boundaryless career: A new perspective for an organizational inquiry. *Journal of Organizational Behavior*, 15, 295-306.

Arthur, M. B., & Rousseau, D. M. (1996). Introduction: the boundaryless career as a new employment principle. In: M. B Arthur & M. D Rousseau (orgs.). *The boundaryless career. A new employment principle for a new organizational era*. New York: Oxford University Press.

Badargi, M. P., Lassance, M. C. P., & Paradiso, A. C. (2003). Trajetória acadêmica e satisfação com a escolha profissional de universitários em meio de curso. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 4(13), 153-166.

Balbinotti, M. C. A. (2003). A noção de maturidade vocacional na teoria de Donald Super. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 16 (3), 461-473.

Bowers, P. J., Dickeman, M. M., & Fuqua, D. R. (2001). Psychosocial and career development of graduating seniors. *Naspa Journal*, 38(3). Acesso em: 04/nov/2005. Disponível em: http://www.naspa.org/pubications/journal/files/spring01%2fpsychosocial.pdf.

Bridges,W. (1995). *Job shift: How to prosper in a workplace without jobs*. New York: Addison Wesley.

Colozzi, E. A. (2004, Julho). *Systematic career guidance services*: *A systematic approach to delivery career guidance services*. Material não publicado apresentado em Congresso oferecido pela National Career Development Association, São Francisco, CA.

Cortese, S., & Schepers, J. M. (2004). Some personality and cognitive correlates of career maturity. *Tydskrif vir Bedryfsielkunde,* 30 (2), 56-73. Acesso em: 14/set/2006. Disponível em*:* http:// www.siopsa.org.za/2004%20Conference/Presentations/.

Dela Coleta, J. A. (1979). A escala de *locus* de controle interno-externo de Rotter: um estudo exploratório. *Arquivos Brasileiros de Psicologia,* 31(4),167-181.

Dela Coleta, J. A., & Dela Coleta, M. F. (2006). *Atribuição de causalidade: teoria, pesquisa e aplicações* 2ª ed. revisada. Taubaté: Cabral editora.

Dela Coleta, M. F. (2004). *Locus* de controle e saúde. In: M. F. Dela Coleta (org.) *Modelos para pesquisa e modificação de comportamentos em saúde:* Teorias, estudos e instrumentos (pp.199-238). Taubaté: Cabral editora.

Dela Coleta, M. F. (1987). Escala multidimensional de locus de controle de Levenson. *Arquivos Brasileiros de Psicologia, 39*, 79-97.

Dela Coleta, M. F. (1988). Escala Levenson de locus de controle com sujeitos brasileiros. In: Universidad de Los Andes (Org.), *Memórias EVEMO 2* (pp.22-34). Mérida: Autor

Dela Coleta, M. F., & Dela Coleta, J. A. (1997). Estudos sobre *locus* de controle: Uma amostra da pesquisa brasileira no período de 1979-1985. *Cadernos de Psicologia,* 1, 135-141.

Erthal, T. C. (1987). *Manual de Psicometria.* Porto Alegre: Artes Médicas.

Ferreira-Marques, J. H., & Caeiro, L. A. (1979). Inventário de Desenvolvimento Vocacional (CDI) em Portugal: Estudo preliminar. *Biblos,* LV, 501-513.

Folsom, B., & Reardon, R. (2003). College career courses: design and accountability. *Journal of Career Assesment*, 8(4), 421-450.

Góis, A. (2006, 31 de dezembro). Metade dos universitários não se forma. *Folha de São Paulo.* Acesso em: 24/jan/2007. Disponível em: http:// www.abopbrasil.org.br.

Gouws, D. J. (1995). The role concept in career development. In: D. E. Super, & B. Sverko, *Life roles, values and careers: International findings of the work importance study* (pp.22-53). San Francisco: Jossey-Bass.

Gunz, H. P., Evans, M. G., & Jalland, M. R. (2000). Career boundaries in a "boundaryless" world. In M. B. Peirpel, R. Arthur, & T. Morris (eds). *Careers Frontiers: New Conceptions of Working Lives*. Oxford: Oxford University Press.

Hall, D. T. (1990). Career development theory in organizations. In: D. Brown, & L. Brooks (Orgs.). *Career Choice and Development* 2ª ed., (pp.422-454). San Francisco: Jossey-Bass.

Hansen, S. (1997) *Integrative life planning: Critical task for career development and changing life patterns*. San Francisco: Jossey-Bass.

Hansen, S. (2002). Integrative life planning (ILP): A holistic theory for career counseling with adults. In: S. G. Niles (org.). *Adult career development: Concepts, issues and practices.* Tulsa: National Career Development Association.

Healy, C. C., O'Shea, D., & Crook, R. H. (1985). Relation of career attitudes to age and career progress during college. *Journal of Counseling Psychology,* 32(2), 239-244.

Heider, F. (1970). *Psicologia das relações interpessoais*. São Paulo: Pioneira/Ed. da Universidade de São Paulo.

Holland, J. L. (1992). *Making Vocational Choices: A theory of vocational personalities and work environments*, 2º.ed. Odessa: Psychological Assessment Resources.

Jenschke, B. (2002). Educação profissional em escolas em uma perspectiva internacional. In: R. S. Levenfus, D. H. P. Soares (orgs.). *Orientação vocacional ocupacional:* Novos achados teóricos, técnicos e instrumentais para a clínica, a escola e a empresa (pp. 23-31). São Paulo: ArtMed.

Kane, S. T., Healy, C. C., & Henson, J. (1992). College students and their part time jobs: Job congruency, satisfaction, and quality. *Journal of Employment Couseling,* 29, 138-144.

Khan, S. B., & Alvi, S. A. (1983). Educational, social and psychological correlates of vocational maturity. *Journal of Vocational Behavior,* 22, 357-364.

Lacombe, B. M. B. (2003). Carreiras organizacionais podem ser sem fronteiras? Uma análise da carreira do professor universitário no Brasil. In: *Iberoamerican Academy of Management*, 1 (pp. 1-15) São Paulo: EAESP.

Lent, R. W., & Brown, S. D. (2006). On conceptualizing and assessing social cognitive constructs incareer research: A measurement guide. *Journal of Career Assessment,* 14(1), 12-35.

Lewin, J. (1977). *Estatística aplicada às ciências sociais.* São Paulo: Harbra editora.

Lima, M. R. M. (1989). *Estudo da maturidade vocacional em estudantes universitários*. Trabalho de Síntese não publicado para acesso à categoria de Assistente de Investigação da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa, Portugal.

Lima, M. R. (1998). *Orientação e desenvolvimento da carreira em estudantes universitários*. Tese de Doutorado não-publicada, Programa de Pós - Graduação da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal.

Lobato, C. R. P. S. (2001). *Maturidade vocacional e gênero: Adaptação e uso de instrumentos de avaliação*. Dissertação de Mestrado não-publicada, Programa de Pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS.

Lokan, J. (1984). *Manual of the Career Development Inventory: Australian edition*. Melbourne: Australian Council for Educational Research.

Lokan, J. J., Boss, M. W., & Patsula, P. J. (1982). A study of vocational maturity during adolescence and locus of control. *Journal of Vocational Behavior,* 20, 331-342.

Lucchiari, D. H. P. S (1993). O que é orientação profissional? Uma nova proposta de atuação. In D. H. P. S. Lucchiari (org.). *Pensando e vivendo a orientação profissional.* São Paulo: Summus editorial.

Luzzo, D. A. (1993). Predicting the career maturity of undergraduates: A comparison of personal, educational, and psychological factors. *Journal of College Students Development,* 34, 271-275.

Luzzo, D. A. (1995). The relative contributions of self-efficacy and *locus* of control to the prediction of career maturity. *Journal of College Students Development,* 36(1), 61-65.

Luzzo, D. A. (1995b). The relationship between career aspiration-current occupation congruence and career maturity of undergraduates. *Journal of Employment Counseling,* 32*,* 132-140.

Luzzo, D. A. (1997). Evaluating career decision-making factors associated with employment among first-year college students. *The Career Development Quarterly*. Acesso em: 04/nov/2006. Disponível em: http:// www.findarticles.com/p/articles/mi

Luzzo, D.A. (2001). *The assessment of attributions for career decision making:* Theory, research and administration manual. Material não-publicado.

Marques, T. M. (2005). *Violência conjugal:* Estudo sobre a permanência da mulher em relacionamentos abusivos. Dissertação de Mestrado não-publicada, Programa de Pós-graduação em Psicologia, Universidade Federal de Uberlândia, MG. Acesso em: 05/nov/2006. Disponível em: http://www.pgpsi.ufu.br/

Miles, J., & Shevlin, M. (2001). *Applying regression e correlation:* A guide for students and researchers. London: Sage Publications.

Niles, S. G., Eford, B., Hunt, B., & Watts, R. H. (1997). Decision-making styles and career development in college students. *Journal of College Students Development.* Acesso em: 05/nov/2006. Disponível em: http:// www.findarticles.com/p/articles/mi

Nunes, E. (2006). *Ensino universitário, corporação e profissão: Paradoxos e dilemas estratégicos do Brasil*. Documento de trabalho 55. Rio de Janeiro: Observatório Universitário. Acesso em: 10/jan/2007. Disponível em: http://www.abopbrasil.org.br/temp/artigos/ensinouniversitario.pdf

Pasquali, L., Alves, A. R., & Pereira, A. A. M. (1998). Escala de *locus* de controle ELCO/TELEBRÁS. *Psicologia Reflexão e Critíca,* 11(2), 363-378.

Pasquali, L. (2004) *Psicometria:* Teoria dos testes na psicologia e na educação 2ª ed. Petrópolis: Vozes.

Patton, W. (2001). Developmental issues in career maturity and career decision status. *The Career Development Quarterly*, Acesso em: 10/nov/2005. Disponível em: http://www.findarticles.com/p/articles/mi

Patton, W., & Lokan, J. (2001). Perspectives on Donald Super's construct of career maturity. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 1, 31-48.

Patton, W., Creed, P., & Spooner-Lane, R. (2005). Validation of the short form of the Career Development Inventory: Australian version with a sample of university students. *Australian Journal of Career Development*, 14 (3), 29-34.

Powell, D. F., & Luzzo, D. A. (1998). Evaluating factors associated with the career maturity of high school students. *The Career Development Quarterly, 47*, 145-149.

Rodrigues, A. (1986). *Psicologia Social*. Petropólis: Vozes.

Rousseau, D. M. (1997). Organizational behavior in the new organizational era. *Annual Review of Psychology*, 53, 515-546.

Savickas, M. L. (1994). Measuring career development: Current status and future directions. *The Career Development Quarterly*, 43(1), 54-60.

Savickas, M. L. (2001). Developmental perspective on vocational behavior: Career patterns, salience and themes. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 1, 49-57.

Savickas, M. L. (2003). Advancing the career counseling profession: objectives and strategies for the next decade (career counseling in the next decade). *The Career Development Quarterly*, *52*. Acesso em: 10/nov/2005. Disponível em: http://www.findarticles.com/p/articles/mi

Savickas, M. L., & Hartung, P. J. (1996). The Career Development Inventory in review: Psychometric and research findings. *Journal of Career Counseling*, 4(2)*,* 171-188.

Savickas, M. L., Briddick, W., & Watkins, C. E. (2002). The relation of career maturity to personality type and social adjustment. *Journal of Career Assessment*, 10(1), 24-41.

Scheeffer, R. & Fernandes,L. M. (1984). Validade factorial do Inventário de Maturidade Vocacional. *Arquivos Brasileiros de Psicologia, 36(1),* 121-127.

Seifert, H. K. (1991). Measures of career development and career choice behavior. *Applied Psychology: An International Review,* 40(3)*,* 245-267.

Soares, D. H. P. (2002). *A escolha profissional:* Do jovem ao adulto. São Paulo: Summus editorial.

Super, D. E. (1957). *The psychology of careers.* New York: Harper & Row.

Super, D. E. (1983). Assessment in career guidance: Toward truly developmental counseling. *Personnel and Guidance Journal*, *61*, 555-562.

Super, D. E. (1985). Coming of age in Middletown: Career in the making. *American Psychologist*, *40*, 405-414.

Super, D. E. (1990). The life span, life space approach to career development. In: D. Brown & L. Brooks (Orgs.), *Career Choice and Development* 2ª ed., (pp.197-261). San Francisco: Jossey-Bass.

Super, D. E., Forrest, D. J., Bohn, M. J., Jordaan, J. P., Lindeman, R. H., & Thompson, A. S., (1972). *Career Development Inventory: form 1. Preliminary manual*. New York: Columbia University.

Super, D. E., & Thompson, A. S. (1979). A six-scale, two factor measure of adolescent career or vocational maturity. *The vocational Guidance Quarterly, 27*, 6-15.

Super, D. E., Thompson, A. S., Lindeman, R. H., Jordaan, J. P. & Myers, R. A. (1981). The *Career Development Inventory*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.

Super, D. E., Osborne, W. L., Walsh, D. J., Brown, S. D. & Niles, S. G. (1992). Developmental career assessment and counseling: The C-DAC Model. *Journal of Counseling and Development*, *71* (1), 74-80.

Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (1989). Using a multivariate statistics, 2º.ed. New York: Harper Collings Publishers.

Tamayo, A. (1989). Validade factorial da escala Levenson de *locus* de controle. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 5(1), 111-122.

Taylor, K. M. (1982). An investigation of vocational indecision in college students: Correlates and moderators. *Journal of Vocational Behavior,* 21, 471-476.

Taylor, K. M., & Popma, J. (1990). An examination of the relationships among career decision-making self-eficacy, career salience, *locus* of control and vocational indecision. *Journal of Vocational Behavior,* 37, 17-31.

Thompson, A. S., Lindeman, R. H., Super, D. E., Jordaan, J. P., & Myers, R. A. (1981). *Career Development Inventory: Volume 1: User's manual*. Palo Alto: Consulting Psychologist Press.

Thompson, A. S., Lindeman, R. H., Super, D. E., Jordaan, J. P., & Myers, R. A. (1982). *Career Development Inventory: College and university form. Suplement to User's Manual*. Palo Alto: Consulting Psychologist Press.

Thompson, A. S., Lindeman, R. H., Super, D. E., Jordaan, J. P., & Myers, R. A. (1984). *Career Development Inventory: Volume 2: Technical manual*. Palo Alto: Consulting Psychologist Press.

Walton, S., & Mallon, M. (2004). Redefining boundaries? Making sense of career in contemporary New Zeland. *Asia Pacific Journal of Human Resources*, 42(1), 75-95.

Watson, M. (2005). Cross-cultural perspectives on career assessment. *The Career Development Quarterly*, Acesso em: 10/fev/2006. Disponível em: http://www.findarticles.com/p/articles/mi

Weick, K. E., & Berlinger, L. R. (1989). Career improvisation in self-design organizational. In: M. B. Arthur, D. T. Tall & B. S. Lawrence (orgs.). *Handbook of Career Theory*. Cambridge: Cambridge University Press.

ANEXOS

ANEXO A

Caderno de Pesquisa

Está é uma pesquisa que pretende entender como os universitários estão desenvolvendo suas carreiras. Desenvolvimento de carreira é um processo de autoconsciência ocupacional, planejamento e desejo de explorar o mundo do trabalho.

NÃO HÁ RESPOSTAS CERTAS NEM ERRADAS, O QUE INTERESSA É SUA OPINIÃO SINCERA, O QUE AJUDARÁ A ENTENDER VÁRIOS ASPECTOS QUE SE RELACIONAM COM O DESENVOLVIMENTO DE CARREIRA.

Como pode ser observado, não há necessidade de colocar o seu nome nem assiná-lo. Depois de respondidos, os questionários de todos os participantes de todas as universidades pesquisadas serão analisados em conjunto, permitindo assim construir conhecimento sobre o desenvolvimento de carreira dos universitários.

OBRIGADO PELA COLABORAÇÃO EM PARTICIPAR DESTA PESQUISA!

Dados Pessoais

1. Sexo: 1( ) feminino 2 ( ) masculino
2. Idade: _____
3. Curso: _____
4. Período: _____
5. Universidade/Faculdade: 1( ) Particular 2 ( ) Pública
   (_____)

Dados Profissionais e Educacionais

6. Qual a sua situação de trabalho atual?
   1 ( ) empregado 2 ( ) desempregado 3 ( ) estágio
7. Caso esteja trabalhando, o seu trabalho atual é compatível com o curso que você está fazendo?
   1 ( ) sim 2 ( ) em área afim 3 ( ) em área diferente do meu curso
8. Qual avaliação você faz do seu rendimento acadêmico?
   1 ( ) ótimo 2 ( ) Bom 3 ( ) Regular 4 ( ) Fraco 5 ( ) Ruim
9. Quanto você está satisfeito com a sua escolha profissional?
   1 ( ) extremamente 2 ( ) muito 3 ( ) Regular 4 ( ) pouco 5 ( ) nada
10. Você já participou de alguma atividade de Orientação de Carreira? 1 ( ) Sim 2 ( ) Não

Escala Combinada das Atitudes da Maturidade de Carreira

Responda as afirmações abaixo:

(Escala Planejamento de Carreira 1)
Quanto você já pensou e planejou fazer cada um dos itens descritos abaixo (1 a 11)? Leia as opções de resposta e marque um X naquela que melhor se aplica a você.

A. Nunca pensei nisso.
B. Eu já pensei sobre isso, mas ainda não planejei fazê-lo.
C. Eu tenho alguns planos, mas ainda não estou certo sobre eles.
D. Eu tenho planos bem definidos, mas não sei como fazer para realizá-los.
E. Eu tenho planos definidos e já sei o que fazer para realizá-los.

1	Procurar oportunidades educacionais e ocupacionais indo à bibliotecas, buscando informações ou conversando com alguém que conheça sobre o assunto.	**A**	**B**	**C**	**D**	**E**
2	Conversar sobre planos de carreira com um adulto que me conheça.	**A**	**B**	**C**	**D**	**E**
3	Ter aulas que irão me ajudar a decidir que área de trabalho eu irei atuar quando eu deixar a faculdade.	**A**	**B**	**C**	**D**	**E**
4	Fazer cursos que irão me ajudar mais tarde na faculdade, na pós-graduação, na formação para o trabalho ou no emprego.	**A**	**B**	**C**	**D**	**E**
5	Participar de atividades na faculdade ou na comunidade que irão me ajudar mais tarde na faculdade, na pós-graduação na preparação profissional ou no trabalho.	**A**	**B**	**C**	**D**	**E**
6	Participar de atividades na faculdade ou na comunidade (por exemplo: empresa júnior, jornal universitário, voluntariado) que irão me ajudar a decidir em que tipo de trabalho atuar quando eu deixar a faculdade.	**A**	**B**	**C**	**D**	**E**
7	Conseguir um trabalho de meio período ou nas férias que irá me ajudar a decidir que tipo de trabalho eu poderei atuar.	**A**	**B**	**C**	**D**	**E**
8	Resolver os problemas que possam tornar as coisas difíceis para que eu consiga o tipo de formação ou trabalho que eu gostaria.	**A**	**B**	**C**	**D**	**E**
9	Adquirir o tipo de treinamento, formação educacional ou experiência que eu irei precisar para conseguir o tipo de trabalho que eu gostaria.	**A**	**B**	**C**	**D**	**E**
10	Conseguir um emprego quando eu terminar a minha formação e treinamento.	**A**	**B**	**C**	**D**	**E**
11	Fazer coisas que irão me ajudar a ser um bom trabalhador, do tipo que provavelmente terá um trabalho certo.	**A**	**B**	**C**	**D**	**E**

(Escala Planejamento de Carreira 2)

As próximas questões (12 a 20) pretendem avaliar a quantidade de conhecimento que você já tem sobre a ocupação na qual você pretenderá atuar. Pense no emprego que você gostaria de ter depois que você terminar a faculdade e escolha a melhor resposta que indique a quantidade de conhecimento que você já tem sobre este trabalho em cada um dos aspectos abaixo:

A. Praticamente não tenho nenhum conhecimento
B. Tenho pouco conhecimento
C. Tenho um conhecimento médio
D. Conheço bem
E. Conheço muito

12	O que as pessoas realmente fazem no emprego.	**A**	**B**	**C**	**D**	**E**
13	As habilidades necessárias para este tipo de ocupação.	**A**	**B**	**C**	**D**	**E**
14	As condições de trabalho deste tipo de emprego.	**A**	**B**	**C**	**D**	**E**
15	A educação e treinamento necessários para este tipo de emprego.	**A**	**B**	**C**	**D**	**E**
16	Os cursos oferecidos que são melhores para este tipo de ocupação.	**A**	**B**	**C**	**D**	**E**
17	A necessidade de pessoal para este tipo de trabalho no futuro.	**A**	**B**	**C**	**D**	**E**
18	As diversas possibilidades para entrar neste tipo de ocupação.	**A**	**B**	**C**	**D**	**E**
19	As oportunidades de avanço neste tipo de trabalho ou ocupação.	**A**	**B**	**C**	**D**	**E**
20	Como é o dia de trabalho e a semana de trabalho que eu poderei ter neste tipo de ocupação.	**A**	**B**	**C**	**D**	**E**

(Escala Exploração de Carreira 1)

As questões 21 a 29 têm quatro possibilidades de resposta. Escolha a melhor resposta em cada questão para indicar se você utilizaria ou não as fontes de informação a seguir para te ajudar a fazer seus planos para o trabalho ou para a continuação dos seus estudos.

A. Certamente não
B. Provavelmente não
C. Provavelmente sim
D. Com certeza sim

21	Amigos.	**A**	**B**	**C**	**D**
22	Professores ou assistentes da faculdade.	**A**	**B**	**C**	**D**
23	Orientadores no centro de aconselhamento da faculdade.	**A**	**B**	**C**	**D**
24	Consultores particulares, orientadores de carreira e outros adultos gabaritados que podem ajudar.	**A**	**B**	**C**	**D**
25	Livros com as informações que eu preciso.	**A**	**B**	**C**	**D**
26	Recursos audiovisuais como vídeos, DVDs ou programas de computador.	**A**	**B**	**C**	**D**
27	Guias de faculdades e guias profissionais.	**A**	**B**	**C**	**D**
28	Pessoas que trabalham na profissão ou que estão no curso de pós-graduação que eu estou considerando fazer.	**A**	**B**	**C**	**D**
29	Programas de TV, filmes ou revistas.	**A**	**B**	**C**	**D**

(Escala Exploração de Carreira 2)

As questões 30 a 38 também têm quatro respostas possíveis. Desta vez escolha a melhor resposta para indicar quanta informação útil as pessoas ou fontes de informação indicadas abaixo já te deram para direcionar você na elaboração dos seus planos para o futuro.

A. Nenhuma informação útil
B. Alguma informação útil
C. Uma grande quantidade de informação útil.
D. Muita informação útil

30	Amigos.	**A**	**B**	**C**	**D**
31	Professores ou assistentes da faculdade.	**A**	**B**	**C**	**D**
32	Orientadores no centro de aconselhamento da faculdade.	**A**	**B**	**C**	**D**
33	Consultores particulares, orientadores de carreira e outros adultos gabaritados que podem ajudar.	**A**	**B**	**C**	**D**
34	Livros com as informações que eu preciso.	**A**	**B**	**C**	**D**
35	Recursos audiovisuais como vídeos, DVDs ou programas de computador.	**A**	**B**	**C**	**D**
36	Guias de faculdades e guias profissionais.	**A**	**B**	**C**	**D**
37	Pessoas que trabalham na profissão ou que estão no curso de pós-graduação que eu estou considerando fazer.	**A**	**B**	**C**	**D**
38	Programas de TV, filmes ou revistas.	**A**	**B**	**C**	**D**

(Escala Atribuição de Causalidade para as Decisões de Carreira- AACDM, itens 39 a 47)

(Escala *Locus* de Controle, itens 48 a 71)

Nas questões seguintes (39 a 71) indique o grau em que você concorda ou discorda com cada uma das afirmações abaixo, marcando um X na opção que corresponde à sua opinião.

1. Discordo totalmente
2. Discordo em parte
3. Neutro
4. Concordo em parte
5. Concordo totalmente

39	As decisões de carreira que eu faço estão sob meu controle.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
40	Se as minhas decisões de carreira são bem sucedidas isto é conseqüência das minhas habilidades e competências.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
41	Muitas das minhas decisões de carreira feitas atualmente diferem dos tipos de decisão que eu fiz no passado.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
42	As decisões de carreira são feitas para mim por outras pessoas	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
43	Eu tenho muito pouco controle sobre as forças que influenciam minhas decisões de carreira.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
44	As decisões de carreira freqüentemente mudam com o passar do tempo.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
45	Eu tomo as decisões de carreira baseadas naquilo que é melhor para mim.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
46	As decisões de carreira que eu tenho feito recentemente são iguais às decisões de carreira que eu fiz no passado.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
47	Eu tenho controle sobre as decisões que eu faço a respeito da minha carreira	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
48	Se eu vou ou não me tornar um líder (ou alguém importante) depende principalmente de minha capacidade.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
49	Minha vida é, em grande parte, determinada por acontecimentos inesperados.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
50	Sinto que o que ocorre em minha vida é determinado principalmente por pessoas mais poderosas do que eu.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
51	Se eu vou ou não sofrer um acidente de automóvel depende principalmente de eu ser ou não um bom motorista.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**

52	Quando faço planos, sempre tenho certeza de que vou realizá-los.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
53	Geralmente não tenho oportunidade de proteger meus interesses pessoais da influência do azar.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
54	Quando eu consigo o que quero, freqüentemente, é porque tenho sorte.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
55	Embora eu tenha muita capacidade, só conseguirei ter uma posição importante se pedir ajuda a pessoas de prestígio.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
56	A quantidade de amigos que tenho depende de quão agradável eu sou.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
57	Verifico, freqüentemente, que o que está para acontecer fatalmente acontecerá.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
58	Minha vida é controlada principalmente por pessoas poderosas.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
59	Se eu vou ou não sofrer um acidente de automóvel, isto é principalmente uma questão de sorte.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
60	As pessoas como eu têm pouca chance de proteger seus interesses pessoais quando estes entram em choque com os interesses de pessoas poderosas.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
61	Nem sempre é desejável para mim fazer planos com muita antecedência, porque muitas coisas acontecem por um questão de má ou boa sorte.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
62	Para conseguir o que desejo necessito da ajuda de pessoas superiores a mim.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
63	Se eu vou ou não me tornar um líder (ou alguém importante) depende principalmente de eu ter sorte suficiente para estar no lugar certo, na hora certa.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
64	Se as pessoas importantes decidirem que não gostam de mim, provavelmente eu não conseguirei ter muitos amigos.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
65	Eu posso, quase sempre, determinar o que vai acontecer em minha vida.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
66	Freqüentemente eu sou capaz de proteger meus interesses pessoais.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
67	Se eu vou ou não sofrer um acidente de automóvel depende muito do outro motorista.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
68	Quando eu consigo o que quero, freqüentemente, é porque eu me esforcei muito.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
69	Para que meus planos se realizem, devo fazer com que eles se ajustem aos desejos das pessoas mais poderosas do que eu.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
70	Minha vida é determinada por minhas próprias ações.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
71	O fato de eu ter poucos ou muitos amigos deve-se, principalmente, à influência do destino.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**

ANEXO B

Chave de Cotação Escala Exploração de Carreira

(Fonte: Lima, 1998)

Peso dos itens

	Peso dos itens			
Itens	**A**	**B**	**C**	**D**
1	2	4	6	8
2	4	8	12	16
3	4	8	12	16
4	4	8	12	16
5	4	8	12	16
6	4	8	12	16
7	4	8	12	16
8	4	8	12	16
9	1	2	3	4
10	2	4	6	8
11	4	8	12	16
12	4	8	12	16
13	4	8	12	16
14	4	8	12	16
15	4	8	12	16
16	4	8	12	16
17	4	8	12	16
18	1	2	3	4

Média brasileira proporcional a média norte-americana na Escala Exploração de Carreira

	Estados Unidos	**Brasil**
Valor Mínimo	70,0	62,0
Valor Máximo	280,0	248,0
Média	178,5	158,1

ANEXO C

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido dos Suieitos

Declaro ter recebido informações sobre a pesquisa intitulada *"Desenvolvimento e Maturidade de Carreira de estudantes universitários: validação de instrumentos de medida",* fornecida pela própria pesquisadora, Marina Cardoso de Oliveira, aluna do Programa de Pós Graduação em Psicologia – Mestrado da Universidade Federal de Uberlândia.

Estou ciente que participarei de um estudo com duração média de 25 minutos conforme a minha disponibilidade. Sei que os resultados obtidos na pesquisa poderão ser divulgados em eventos científicos, livros ou artigos científicos, sem que haja identificação dos participantes.

Concordo em participar da pesquisa, sabendo que estão garantidos a privacidade e o sigilo em relação às informações obtidas.

Posso retirar o meu consentimento a qualquer momento da realização da pesquisa, sem que isso traga qualquer tipo de prejuízo, ônus ou represália por parte da pesquisadora ou por qualquer outra pessoa que esteja relacionada a este estudo.

Declaro ter entendido as informações dadas pela pesquisadora e estar suficientemente esclarecido (a).

Nome do participante	Identidade nº.	Data
1.		
2.		
3.		
4.		
5.		
6.		
7.		
8.		
9.		
10.		
11.		
12.		
13.		
14.		
15.		
16.		
17.		
18.		